FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
București

# Educație pentru democrație în școlile din România

GABRIEL BĂDESCU
CLAUDIU IVAN
DANIELA ANGI
OANA NEGRU-SUBȚIRICĂ

- Proporţia profesorilor care au un atașament scăzut faţă de prezenţa unui regim democratic în ţară este îngrijorătoare.
- Nivelul de toleranţă socială al profesorilor este scăzut, chiar mai redus pentru unele categorii de persoane decât în restul societăţii.
- Cel puţin unul din opt profesori se pronunţă în favoarea plasării elevilor romi în clase separate, și doar patru din cinci au optat pentru varianta învăţării în clase diverse etnic.
- Proporţia profesorilor care afirmă că mareșalul Ion Antonescu a avut un rol pozitiv în istorie este mai mare decât a celor care afirmă că rolul a fost negativ.
- Școlile din rural tind să aibă proporţii mai ridicate de profesori tineri, la începutul carierei didactice, precum și de profesori cu vârste apropiate de cele de pensionare decât școlile din urban. Diferenţele sunt cele mai mari în cazul disciplinelor care contează cel mai mult pentru continuarea parcursului educaţional.
- Recomandăm includerea în pregătirea profesorilor a unui modul de formare care să adreseze în mod explicit aspecte legate de educaţia în medii caracterizate de diversitate etnică și socio-economică.

## 1. Context

Pentru cei mai mulţi dintre observatori, intrarea României în Uniunea Europeană în 2007 a fost unul dintre momentele importante ale unui proces ezitant dar ireversibil de consolidare democratică. Un pas însemnat și pozitiv atât pentru România cât și pentru comunitatea de ţări ale Uniunii, aflate la acea vreme într-un proces de extindere și integrare. Timothy Garton Ash, un cunoscător atent al schimbărilor politice și sociale a ţărilor din Est, descrie astfel starea de spirit ce domina la nivelul continentului acum mai mult de un deceniu: "Dacă aș fi fost conservat prin îngheţare în ianuarie 2005, m-aș fi scufundat în odihna provizorie ca un european fericit. Odată cu extinderea Uniunii Europene prin includerea multor democraţii foste comuniste, visul "întoarcerii la Europa" din 1989 al prietenilor mei Central Europeni era împlinit. […] Madrid, Varșovia, Atena, Lisabona și Dublin se simţeau ca și cum erau scăldate în soare prin ferestrele proaspăt deschise ale unor vechi palate întunecate. Periferia Europei convergea înspre centrul istoric al continentului în jurul Germaniei, ţărilor Benelux, Franţei și nordului Italiei".

Diferenţele între evaluările de acum zece ani și cele din prezent sunt dramatice. Criza economică majoră din 2009-2011, cu efecte economice profunde și în prezent, Brexitul și, mai ales, succesul fără precendent al actorilor politici cu agende iliberale, sunt câteva dintre aspectele notabile ale unui val de schimbări. Ash le rezumă, subliniind și lipsa totală a anticipării: "Dacă aș fi fost reanimat din criogenie în ianuarie 2017, aș fi murit imediat din cauza șocului. Acum sunt crize și dezintegrare oriunde mă uit: zona Euro este disfuncţională cronic, Atena însorită este afundată în mizerie, tinerii spanioli cu doctorate sunt nevoiţi să fie chelneri în Londra și Berlin, copiii prietenilor portughezi își caută de lucru în Brazilia și Angola, iar periferia Europei se îndepărtează de centrul său. […] Tânărul erou liberal din 1989, Viktor Orbán, este acum un lider populist naţionalist ce conduce Ungaria înspre un regim autoritar și laudă pe faţă exemplele "iliberale" ale lui Xi Jinping în China și Vladimir Putin în Russia."

La o privire retrospectivă atentă, o parte a trendurilor îngrijorătoare pentru calitatea guvernării democratice își au originea cu mult peste un deceniu în urmă. Astfel, încrederea în instituţii politice, precum și ratele de participare la vot și apartenenţa la partide, au început să scadă în Europa de Vest și în nordul Americii în urmă cu peste trei decenii, (Foa și Mounk 2016: 6). Mai mult, trendurile au fost în tot acest timp mai accentuate în rândul cetaţenilor tineri (Foa și Mounk 2017).

Urmărind toate aceste schimbări are sens să ne întrebăm dacă democraţia este într-o criză profundă, cu riscul real al unui declin accelerat la nivel global, sau dacă transformările sunt doar reașezări ale jocului democratic, urmare în principal a unor provocări sociale, economice și tehnologice.

Mai mulţi experţi în democratizare, printre care Ronald Inglehart, Pippa Norris, și Russell J. Dalton, consideră aceste schimbări drept semne benigne ale faptului că cetăţenii devin progresiv mai puţin dispuși să fie deferenţi faţă de elitele tradiţionale, mai critici și mai activi în a-și exprima nemulţumirea.

Sunt însă câteva argumente puternice împotriva acestei perspective optimiste, având în comun ideea că democraţiile pot fi robuste în faţa neîncrederii și criticii cetăţenilor faţă de instituţii și actori politici, fiind însă în pericol atunci când **legitimitatea regimului politic ajunge la cote scăzute.**

Într-o analiză recentă, Roberto Stefan Foa și Yascha Mounk au evaluat schimbările din peste 30 de ţări din perspectiva a patru tipuri de indicatori ai nivelului de legitimitate a regimului, folosind datele sondajelor World Values Survey (WVS), culese în valuri succesive între 1995 și 2014: (1) măsura în care cetăţenii își exprimă susţinerea pentru ansamblul sistemului politic, (2) gradul de susţinere pentru instituţii centrale ale democraţiei liberale, precum drepturile civile, (3) disponibilitatea cetăţenilor de a urmări scopuri politice prin mecanismele sistemului existent, și (4) deschiderea faţă de regimuri politice alternative, precum conducerea militară sau teocratică (Foa și Mounk 2017).

Concluzia lor de ansamblu este că **declinul democratic observat în multe ţări are o bază**

profundă, și că extinderea și accelerarea lui nu este nicidecum imposibilă.
Atât datele sondajelor WVS cât și alte surse de date susţin faptul că **România nu face excepție de la aceste tendințe negative**. Astfel, România este una dintre ţările cu cea mai mare creștere între 1998 și 2012 a proporţiei celor care consideră că "ţara ar trebui să fie condusă de un lider puternic, care nu își bate capul cu alegerile și cu parlamentul", iar proporţia celor care susţin acest lucru o plasează pe poziţia a doua (după Rusia) dintre cele 30 de ţări incluse în comparaţia în timp în WVS. Tot în datele WVS, România confirmă trendul conform căruia tinerii consideră în mai mică măsură democraţia drept un regim legitim decât cetăţenii mai în vârstă.

Studiul nostru pornește de la două premise dezbătute intens în literatura de specialitate. Prima este aceea că **educația școlară contează pentru formarea unei culturi politice propice democrației**.
Este adevărat că unii cercetători au afirmat că factorii economici, designul instituţional și factorii istorici sunt determinanţi pentru apariţia și menţinerea democraţiei, în timp ce factorii culturali au cel mult un rol de mediere a efectului celor dintâi (Verba 2015). Studiile recente, însă, aduc argumente convingătoare privind faptul că anumite atitudini, valori și norme sunt propice implicării civice, participării politice și susţinerii de politici incluzive, și că educaţia școlară poate contribui la învăţarea lor.
A doua premisă este că **atitudinile și valorile profesorilor față de societate și sistem politic, precum și față de profesie, au un rol substanțial în educarea elevilor pentru democrație.**
Teoriile predării și învăţării susţin că profesorii au un rol important în susţinerea dezvoltării elevilor în domenii mult mai largi decât cele care cuprind curricula de bază. Modul de interacţiune al profesorilor cu elevii prezic competenţele lor sociale, implicarea și comportamentul lor în societate (Blazar și Kraft 2016, Hamre, Hatfield,Pianta, & Jamil, 2014). În ultimii ani, agenda de cercetare a relaţiei dintre școală și democraţie a fost extinsă, incluzând pe lângă evaluarea curriculei educaţionale, a climatului în clasă, a modului de predare și a calificării profesorilor, și măsura în care aceștia susţin valori și norme democratice. Rezultatele susţin nu doar existenţa unui efect însemnat al profilului profesorilor asupra formării civice a elevilor, ci și persistenţa lui și după terminarea școlii (Feșnic 2015; Dassonneville et al., 2012; Hooghe and Wilkenfeld, 2008).

Pornind de la datele unui sondaj realizat pe un eșantion reprezentativ pentru profesorii claselor 5-12 din România[1], precum și de la o serie de interviuri de grup[2], studiul nostru își propune să ofere răspunsuri **următoarelor categorii de întrebări:**

1. Care sunt atitudinile, valorile și orientările profesorilor în ceea ce privește sistemul politic din România?
2. Care sunt nivelele de implicare civică, de toleranţă socială și de încredere interpersonală? În ce măsură se raportează profesorii faţă de minorităţile etnice, religioase sau culturale? Sunt profesorii pregătiţi să contribuie la diminuarea excluziunii sociale, atât de pronunţate în societate românească, sau dimpotrivă, sunt unul dintre factorii care contribuie la menţinerea și amplificarea ei, inclusiv prin susţinerea segregării școlare a romilor?
3. Care este pespectiva profesorilor asupra unor personalităţi și mișcări politice din trecutul ţării, ce au promovat perspective autoritare și discriminare etnică?
4. Cum evaluează profesorii școlile în care predau? Cum văd sistemul educaţional din România, într-o perspectivă comparată în timp și faţă de alte ţări?
5. Care sunt valorile personale ale profesorilor, convingerile lor privind predarea și identitatea lor profesională, precum și relaţiile dintre acestea?

1. Eșantionul a cuprins 1427 de profesori, aleși aleator dintr-un eșantion aleator de 140 de școli. Metoda de intervievare a fost CAPI, iar durata media a interviurilor a fost 35 de minute. Datele au fost culese de către CC SAS în perioada 10-24 noiembrie 2017.

2. Partea calitativă a studiul a constat în patru focus grupuri cu profesori, dintre care două realizate în rural (sat sărac și sat dezvoltat) și în urban (oraș sărac și oraș dezvoltat). Interviurile au fost realizate în martie 2018 de către CC SAS.

În plus, datele cercetării ne permit să evaluăm cine sunt profesorii descriși din perspectiva celor patru categorii de atribute atunci când îi comparăm în funcţie de vârstă, de nivelul de calificare, de tipul de specializare de predare, și de tipul de localitate în care se află școala în care predau.
De asemenea, pentru o parte dintre dimensiunile analizate studiu, am realizat comparaţii cu rezultatele din sondajul World Values Surveys, realizat în România în 2012. Datorită acestor rezultate vom putea stabili dacă există disparităţi în modul de distribuire a profesorilor cu potenţial înalt pentru dezvoltarea de însușiri pro-democratice, și care este perspectiva evoluţiei lor în timp.

## 2. Atitudini civice ale profesorilor și educaţia pentru democraţie

Această secţiune oferă o analiză a orientărilor civice ale profesorilor, acordând o atenţie particulară formelor de implicare civică a acestora și atitudinilor faţă de diversitatea socială. A doua parte a textului plasează discuţia despre normele civice în contextul specific al activităţii didactice, urmărind modul în care profesorii își auto-evaluează nivelul de pregătire pentru abordarea unor tematici relevante pentru cetăţenia democratică și felul în care percep rolul școlii în formarea de buni cetăţeni.

### Evaluări ale modurilor de guvernare și ale instituţiilor politice

O primă dimensiune importantă a legitimităţii regimului politic vizează modalitatea în care profesorii evaluează modul de guvernare și funcţionarea democraţiei în România.

Tabelul 1. Opinia profesorilor despre afirmaţii referitoare la modul în care ar fi bine să fie guvernată România

| Cât de bine credeți că ar fi pentru România?... | Foarte bine | Bine | Prost | Foarte prost | NS/NR | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Să aibă un conducător puternic, care nu își bate capul cu Parlamentul și cu alegerile | 21.8 | 23.3 | 19.4 | 24.9 | 10.5 | 100% |
| Să aibă un guvern de specialiști, care conduc ţara după cum cred ei că este mai bine pentru țară | 29.7 | 32 | 18 | 11 | 9.3 | 100% |
| Să aibă la conducere un regim militar | 4.1 | 9.7 | 21.4 | 52.9 | 12 | 100% |
| Să aibă un sistem politic democratic | 59 | 28 | 5 | 2.8 | 5.2 | 100% |
| Să aibă un sistem guvernat de legea religioasă, în care nu există partide politice și alegeri electorale | 2.9 | 8.4 | 19.6 | 56 | 13.1 | 100% |
| Să iasă din Uniunea Europeană | 5.9 | 8.3 | 23.1 | 48.5 | 14.2 | 100% |

87% din totalul profesorilor cuprinși în eșantion apreciază un sistem politic democratic ca fiind o opţiune bună sau foarte bună pentru România. Pe de altă parte, trebuie observat că 45% dintre profesori acordă aceleași calificative pozitive (foarte bine sau bine) scenariului în care România ar fi guvernată de un lider puternic, care minimizează rolul Parlamentului și al alegerilor.
Chiar dacă în contextul eșantionului vorbim despre o minoritate, merită notat că 14% dintre profesori ar aprecia ieșirea României din Uniunea Europeană ca fiind o proiecţie pozitivă, același procent ar aproba existenţa unui regim militar, iar 11% ar favoriza prezenţa unui sistem guvernat de legea religioasă (care ar presupune lipsa partidelor politice și absenţa mecanismelor electorale). Ce poate fi adăugat acestor rezultate este o observaţie legată de modul în care aceste orientări

de opinie sunt distribuite în cadrul categoriilor de vârstă (vezi Tabelul 2): în rândul profesorilor cu vârste până la 35 de ani (inclusiv) se regăsesc, comparativ, cele mai ridicate procente de respondenţi care aderă la o poziţie eurosceptică și care ar aprecia pozitiv scenariile nedemocratice descrise mai sus.

Tabelul 2. Proporţiile de profesori care consideră că ar fi *foarte bine* sau *bine* pentru România..., în funcţie de categoria de vârstă.

| Grupa vârstă | Să aibă un conducător puternic... | Să aibă la conducere un regim militar | Să aibă un sistem guvernat de legea religioasă... | Să iasă din Uniunea Europeană |
|---|---|---|---|---|
| sub 35 ani | 54.5 | 22.4 | 15.9 | 17.9 |
| 36-50 ani | 40.9 | 11.4 | 10.6 | 12.6 |
| 51 și peste | 48.1 | 11.2 | 8.8 | 15.4 |

Câteva indicii care asistă interpretarea rezultatelor descrise în Tabelul 1 pot fi localizate în poziţionările profesorilor faţă de funcţionarea actuală a democraţiei și instituţiilor în România. Astfel, aproximativ un sfert dintre profesori (26%) se declară deloc mulţumiţi faţă de modul în care funcţionează sistemul politic din România, iar 10% consideră că, în prezent, felul în care este guvernată ţara este deloc democratic. Datele colectate prin intermediul interviurilor de grup permit nuanţarea acestor atitudini. Obiecţiile majore pe care profesorii le au faţă de funcţionarea actuală a democraţiei în România sunt legate de percepţia unei distanţe foarte mari între clasa politică și cetăţeni, precum și de lipsa mecanismelor de verificare și penalizare a politicienilor care încalcă reguli și care nu își îndeplinesc promisiunile.

În plus, răspunsurile profesorilor indică nivele reduse de încredere în instituţii importante ale sistemului politic. Partidele politice în special se delimitează drept organizaţiile pentru care mai mult de jumătate dintre respondenţi indică absenţa încrederii sau un nivel foarte redus de încredere (Tabelul 3). Doar 8% dintre respondenţi au nivele ridicate de încredere în partide, 15% în Parlament și 19 % în Guvern.[3] Pe de altă parte, instituţiile în care profesorii au multă încredere sunt armata (79%), biserica (62%) și poliţia (59%). Merită notat și faptul că peste două treimi dintre respondenţi declară nivele modeste de interes pentru politică.[4]

Tabelul 3. Încrederea în instituţii (% după excluderea non-răspunsurilor)

| | Foarte multă | Destul de multă | Nu prea multă | Foarte puțină/deloc | Nivel median |
|---|---|---|---|---|---|
| Biserică | 19.7 | 42.6 | 25.7 | 12.1 | Destul de multă |
| Armată | 25.1 | 54.1 | 17.6 | 3.2 | Destul de multă |
| Televiziune | 2.2 | 15.2 | 51.6 | 31 | Nu prea multă |
| Sindicate | 3.1 | 24.5 | 49.5 | 22.8 | Nu prea multă |
| Poliţie | 9.3 | 49.7 | 35.4 | 5.7 | Destul de multă |

4. 67.5 % dintre profesorii care au răspuns la întrebarea despre interesul pentru politică au ales variantele de răspuns nu prea interesat sau deloc interesat. În sub-eșantionul WVS 2012, interes redus sau absent pentru politică este declarat de 56% dintre respondenţi.

| | Foarte multă | Destul de multă | Nu prea multă | Foarte puțină/deloc | Grupa vârstă |
|---|---|---|---|---|---|
| Tribunale | 5.9 | 44.2 | 39.9 | 10 | Destul de multă |
| Guvern | 2.9 | 15.9 | 42.1 | 39.1 | Nu prea multă |
| Partide politice | 1.8 | 5.7 | 38.6 | 53.8 | Foarte puţină/deloc |
| Parlament | 2.7 | 12.1 | 41.6 | 43.7 | Nu prea multă |
| ONG-uri | 4.7 | 32.6 | 43.8 | 18.9 | Nu prea multă |
| Uniunea Europeană | 11.6 | 47.7 | 30.9 | 9.8 | Destul de multă |
| Preşedinţie | 10.6 | 35.5 | 39.7 | 14.2 | Nu prea multă |
| Primăria localităţii | 8.8 | 34.1 | 42 | 15 | Nu prea multă |
| NATO | 15.7 | 44.4 | 30.5 | 9.4 | Destul de multă |

Implicare voluntară în organizaţii

Conform datelor sondajului, peste 60% dintre respondenţi declară nivele reduse de încredere în organizaţiile non-guvernamentale. Cum poate fi descrisă, în acest context, participarea și apartenenţa profesorilor la diferite organizaţii? Tabelul 4 include proporţiile de membri activi și inactivi, arătând că apartenenţa la sindicate este forma de implicare ce caracterizează procentul cel mai ridicat dintre respondenţi (74.1%). Acest fapt este, foarte probabil, legat de prezenţa notabilă a mișcărilor sindicale din educaţie și poate constitui și o explicaţie pentru faptul că participarea la greve este declarată de 48.5% dintre respondenţi. Rata de apartenenţă a profesorilor la sindicate este mult mai ridicată decât în rândul respondenţilor din subeșantionul WVS (16.5%)[5]. În același timp, o proporţie mai ridicată dintre profesori sunt membri ai organizaţiilor religioase/bisericești (21.8% faţă de 14% în WVS). Apartenenţa la partide politice caracterizează o proporţie redusă și în cadrul subeșantionului WVS (8.4%).

Tabelul 4. Încrederea în instituţii (% după excluderea non-răspunsurilor)

| % membri | Sindicate | Educație, artă, cultură, mediu | Asociații profesionale | Alte asociații | Organizații religioase sau bisericești | Sport sau recreere | Partide politice |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | 74.1 | 47.2 | 30.8 | 16.7 | 21.8 | 19.7 | 10.5 |
| ... activi | 34.6 | 33.5 | 17.9 | 8.5 | 12 | 11.5 | 2.6 |
| ... inactivi | 39.5 | 13.7 | 12.9 | 8.2 | 9.8 | 8.2 | 7.9 |

În sensul acţiunilor de protest, participarea la greve, declarată de 48.5% dintre respondenţi, este surclasată de semnarea de petiţii, raportată de 60.8% dintre respondenţi. De asemenea, 31.3% dintre respondenţi au participat la demonstraţii pașnice, pe când doar 8% au luat parte la un boicot (procente raportate la răspunsurile valide). Merită observat și faptul că datele colectate din interviurile de grup sugerează existenţa unei doze însemnate de scepticism în ceea ce privește eficienţa protestului pentru generarea de schimbări ale deciziilor politice.

5. Pentru a spori relevanţa comparaţiei între profesori și populaţia cuprinsă în WVS, am selectat din eșantionul de respondenţi din România (N=1503) un sub-eșantion care cuprinde doar persoanele cu educaţie superioară (n=372).

În ceea ce privește amploarea apartenenţei active, 37.5% dintre profesori nu sunt membri activi în niciun tip de organizaţie, 30% se declară membri activi într-o singură organizaţie, pe când aproximativ o treime dintre profesori sunt membri activi în două sau mai multe tipuri de organizaţii.

### Încredere interpersonală și toleranţă socială

O altă dimensiune relevantă a vieţii civice este legată de încrederea investită în diferite categorii de persoane. Încrederea socială se referă la persoanele din afara cercului imediat de proximitate la respondentului, despre care acesta nu are informaţii prealabile, și este o resursă importantă pentru cooperare și activism civic (Stolle 1998).

Profesorii au fost rugaţi să indice cât de multă încredere au în câteva categorii de persoane, aflate la diferite grade de proximitate (Tabelul 5). Răspunsurile profesorilor se aliniază tendinţelor regăsite și în alte studii, arătând nivele înalte de încredere în persoanele din cercurile apropiate (membrii familiei și cunoscuţii) și atitudini mult mai rezervate faţă de persoanele întâlnite pentru prima dată. Merită observat că proporţia celor care au multă sau foarte multă încredere în persoanele întâlnite pentru prima dată în eșantionul WVS este și mai redusă, de doar 7.4%.

Tabelul 5. Nivelul de încredere în diferite categorii de persoane (% excluzând non-răspunsurile)

| % membri | % | | | | Nivel median |
|---|---|---|---|---|---|
| | Foarte multă | Multă | Puțină | Foarte puțină | |
| Familia dvs. | 88.6 | 10.5 | 0.6 | 0.3 | Foarte multă |
| Oamenii pe care îi cunoașteţi personal | 11.7 | 63.6 | 22.7 | 2 | Multă |
| Oamenii din cartierul dvs. | 3.5 | 35 | 47 | 14.5 | Puţină |
| Oamenii de altă naţionalitate | 3.9 | 40.9 | 43.3 | 12 | Puţină |
| Oamenii de altă religie | 3.8 | 41 | 44 | 11.2 | Puţină |
| Oamenii pe care îi întâlniţi pentru prima dată | 1.7 | 13.7 | 45.3 | 39.3 | Puţină |

Alături de încredere, o resursă socială importantă pentru susţinerea unui climat democratic este toleranţa socială (Norris 2008). Aceasta desemnează disponibilitatea de a accepta diferenţele (Weldon 2006), fiind în acest fel importantă pentru susţinerea coeziunii sociale și a interacţiunilor neconflictuale în cadrul comunităţilor. Având o acoperire mai largă decât noţiunea de toleranţă politică (ce accentuează preponderent permisivitatea indivizilor faţă de acordarea unor drepturi politice sau libertăţi civile diverselor grupuri sociale), toleranţa socială se referă la „acceptarea diferenţelor socio-culturale și socio-economice din interiorul societăţii" (Kirchner et al 2011, 202).

Pentru măsurarea toleranţei sociale faţă de diverse grupuri, a fost folosită o abordare frecvent uzitată în studiile internaţionale care examinează dimensiuni ale culturii politice (ex. World Values Survey), aceea de a întreba respondenţii care sunt, dintr-o listă prestabilită, categoriile de persoane pe care nu le-ar dori drept vecini. Tabelul 6 prezintă, spre comparaţie, rezultatele pentru aceiași itemi din datele WVS 2012.

Tabelul 6. Categoriile de persoane pe care respondenţii nu le-ar dori ca vecini (procentele de respondenţi care au menţionat aceste grupuri; % din total eșantion)

| | | |
|---|---|---|
| Persoane dependente de droguri | FES | 58.7 |
| | WVS | 80.1 |
| Persoane de rasă diferită | FES | 30.5 |
| | WVS | 14 |
| Imigranţi/muncitori din străinătate | FES | 32.4 |
| | WVS | 15.2 |
| Homosexuali | FES | 38.3 |
| | WVS | 38.8 |
| Persoane de religie diferită | FES | 32.4 |
| | WVS | 11.4 |
| Alcoolici | FES | 53.6 |
| | WVS | 77 |
| Cupluri necăsătorite care trăiesc împreună | FES | 33.1 |
| | WVS | 10.1 |
| Persoane care vorbesc o altă limbă | FES | 33.7 |
| | WVS | 11 |
| Romi | FES | 42.5 |
| | WVS | lipsă date |

Surse date: 1. Sondaj FES 2018, 1427 respondenţi; 2. World Values Survey val 6 (2010-2014). Date România 2012, sub-eșantion cuprinzând respondenţii cu educaţie superioară (372 respondenţi)

Grupurile respinse cel mai frecvent de către profesori sunt persoanele dependente de droguri (58.7%), respectiv cele dependente de alcool (53.6%). O tendinţă asemănătoare este reperabilă și în răspunsurile subiecţilor incluși în World Values Survey. Pentru cele două categorii menţionate, acumularea unui număr mare de respondenţi care nu și-ar dori proximitatea lor este explicabilă în măsura în care respondenţii asociază consumul de substanţe cu delincvenţa sau comportamente anti-sociale; știm, în acest sens, din literatura de specialitate, că asocierea unui grup cu un potenţial pericol este un predictor important al respingerii respectivului grup (Gibson 2006).

În ordinea descrescătoare a proporţiei de respondenţi (în eșantionul de profesori), al treilea cel mai puţin dezirabil grup este reprezentat de persoanele de etnie romă (42.5%), alte categorii care cumulează procente ridicate ce desemnează atitudini negative fiind homosexualii (38.3%), persoanele care vorbesc o altă limbă (33.7%) și cuplurile în care partenerii nu sunt căsătoriţi (33.1%).

Profesorii sunt, comparativ cu respondenţii din WVS, mai reticenţi în acceptarea în proximitate a imigranţilor, a persoanelor de rasă diferită, religie diferită sau care vorbesc o limbă diferită.

Includerea homosexualilor în rândul vecinilor nedezirabili caracterizează o proporţie similară de respondenţi și în cadrul subeșantionului WVS. Deși datele WVS au fost colectate în 2012, studii ulterioare confirmă că, în context regional, toleranţa faţă de homosexualitate a românilor este la unul dintre cele mai reduse nivele. Pew Center Research (2017) arată, pe baza datelor colectate în 2016, că 85% dintre respondenţii din România consideră că homosexualitatea nu ar trebui acceptată de către societate. Alte ţări din spaţiul post comunist în care respingerea fermă a homosexualităţii caracterizează procente mai mari de respondenţi comparativ cu România sunt Armenia, Georgia, Rusia și Ucraina.

În chestionar a fost inclusă și o întrebare legată de opinia profesorilor în privinţa acordării în România a permisiunii ca persoanele de același sex să se căsătorească. Din rândul respondenţilor care au oferit un răspuns valid, 60.5% au exprimat un dezacord total faţă de această idee.[6]

În privinţa imigranţilor/muncitorilor din străinătate, aproape o treime dintre profesori (32.4%) au

6. Acord total: 5.2%; mai degrabă acord: 12.1%; mai degrabă dezacord: 22.2%; dezacord total: 60.5%. Procente după excluderea non-răspunsurilor.

indicat această categorie drept vecini pe care nu și-ar dori să îi aibă (faţă de 15.2% în WVS). Referitor la migraţie și imigranţi, datele ne indică și faptul că 18.6% dintre profesori consideră că ar trebui ca oricui să îi fie permis să vină în România să muncească, iar 58.4% că accesul ar trebui să fie condiţionat de existenţa locurilor de muncă disponibile.[7] Introducerea de limitări stricte în privinţa numărului de străini care să vină în România este indicată de 11.6% dintre profesori, pe când 2% s-au pronunţat în sensul interzicerii accesului acestora. 9.4% dintre profesori nu au oferit un răspuns explicit la această întrebare, alegând să nu răspundă.

O observaţie legată de interpretarea răspunsurilor la întrebările despre imigranţi și reglementarea migraţiei către România vizează lipsa de detalii care să permită nuanţarea acestor poziţionări. Ar fi de folos date suplimentare (eventual calitative) cu ajutorul cărora să fie surprinse reprezentările pe care profesorii le au despre categoria generică „imigranţi", în sensul atributelor pe care le asociază acestora și eventualelor diferenţieri pe care le operează în relaţie cu această categorie. Știm, în acest sens, din datele colectate de Eurobarometru 2017, că atitudinile respondenţilor români faţă de imigranţi sunt diferenţiate, în funcţie de ţara lor de proveniență (din afara sau din interiorul Uniunii Europene), așa cum este ilustrat în Tabelul 7.

Tabelul 7. Categoriile de persoane pe care respondenţii nu le-ar dori ca vecini (procentele de respondenţi care au menţionat aceste grupuri; % din total eșantion)

| Părerea despre... | Imigranții din afara Uniunii Europene[+] | Imigranții din alte state ale Uniunii Europene[++] |
|---|---|---|
| Foarte pozitivă | 6 | 13 |
| Destul de pozitivă | 28 | 40 |
| Destul de negativă | 36 | 25 |
| Foarte negativă | 21 | 11 |
| NS/NR | 9 | 9 |

Sursa datelor: Comisia Europeană (Eurobarometer, noiembrie 2017)

Merită, de asemenea, observat că profesorii care predau în școli din mediul urban sunt mai toleranţi decât cei care activează în zone rurale în ceea ce privește acceptarea în proximitate a imigranţilor, persoanelor cu religie diferită, rasă diferită sau care vorbesc o limbă diferită și a cuplurilor necăsătorite. Excepţia de la acest tipar se înregistrează atunci când este vorba despre peroanele de etnie romă, în cazul cărora această diferenţă dispare.

O abordare complementară pentru măsurarea toleranţei sociale este aceea prin care respondenţilor le este cerut să atribuie unui set de practici scoruri numerice care desemnează justificabilitatea acestora.[8] Astfel, alături de surprinderea toleranţei faţă de grupuri de persoane, este posibilă și creionarea nivelelor de acceptare faţă de diferite comportamente, statutul unora dintre acestea fiind deseori controversat la nivel societal. Tabelul 8 redă răspunsurile profesorilor din studiul FES și, ca reper comparativ, cele oferite de respondenţii din subeșantionul World Values Survey 2012.

7. Profesorilor le-a fost cerută opinia despre modalitatea cea mai potrivită pe care guvernul ar trebui să o adopte pentru a reglementa migraţia de muncă în România.

8. Și această modalitate de măsurare se regăsește în abordarea metodologică utilizată de WVS. În studiul FES, respondenţii au putut acorda scoruri de la 1 la 10, unde 1 înseamnă niciodată justificat, iar 10 înseamnă întotdeauna justificat.

Tabelul 8. Procentele de respondenţi care consideră practicile de mai jos ca fiind niciodată *justificate* (% din total eșantion/subeșantion)

| | | |
|---|---|---|
| Homosexualitatea | FES | 37.6 |
| | WVS | 45.8 |
| Prostituţia | FES | 42 |
| | WVS | 54.8 |
| Avortul | FES | 27.2 |
| | WVS | 37.3 |
| Divorţul | FES | 9.9 |
| | WVS | 20.9 |
| Relaţiile sexuale înaintea căsătoriei | FES | 10.4 |
| | WVS | 17.8 |
| Sinuciderea | FES | 66.9 |
| | WVS | 79.1 |
| Eutanasia | FES | 45.8 |
| | WVS | lipsă date |
| Ca un bărbat să își bată soţia | FES | 85.6 |
| | WVS | 89.6 |
| Ca părinţii să își bată copiii | FES | 68.4 |
| | WVS | 72.5 |
| Pedeapsa cu moartea | FES | 59.1 |
| | WVS | lipsă date |

Surse date: 1. Sondaj FES 2018, 1427 respondenţi; 2. World Values Survey val 6 (2010-2014). Date România 2012, sub-eșantion cuprinzând respondenţii cu educaţie superioară (372 respondenţi)

Majoritatea profesorilor condamnă practicile referitoare la forme de violenţă în contextul familiei, însă părerile sunt departe de a fi unanime. Astfel, 85.6% consideră că niciodată nu e justificat ca soţul să își lovească partenera, iar 68.4% sunt de părere că lovirea copiilor de către părinţi este un comportament care nu își găsește niciodată justificare. Sinuciderea (66.9%) și pedeapsa cu moartea (59.1%) se remarcă, de asemenea, drept practici respinse de o mare parte dintre profesori. Au o acceptabilitate comparativ mult mai ridicată practici legate de viaţa de cuplu, precum divorţul (9.9% îl consideră niciodată justificat) și relaţiile sexuale premaritale (10.4%).

Comparativ cu răspunsurile populaţiei cuprinse în eșantionul WVS, poziţionările profesorilor din studiul FES sugerează atitudini mai tolerante faţă de homosexualitate și avort, două dintre temele care generează în mod recurent controverse în dezbaterea publică din România. Însă dincolo de comparaţia cu WVS, merită observat că mai mult de o treime dintre profesori consideră că homosexualitatea nu este niciodată justificată și că această opinie este cel mai bine reprezentată în rândul profesorilor celor mai tineri.

### Școala și educaţia pentru bună cetăţenie

Secţiunea următoare readuce discuţia în context didactic, cu referire la educaţia pentru bună cetăţenie la care școala poate contribui. La nivel european, există un acord larg asupra rolului important pe care școlile îl au în dezvoltarea de abilităţi civice și deprinderi democratice în rândul elevilor. (European Comission 2017) Deși există destul de multă variabilitate în felul cum sistemele de educaţie abordează integrarea educaţiei pentru cetăţenie în curricula școlară (ca subiect separat, integrat în predarea altor discipline, sau o combinaţie între cele două strategii), toate sunt subsumate viziunii generale a importanţei pe care o are această componentă educativă.

Chestionarul utilizat în studiul cantitativ a inclus o baterie de întrebări referitoare la felul cum se raportează profesorii, în cadrul orelor de curs sau

la orele de dirigenţie, la câteva tematici a căror dezbatere împreună cu elevii poate fi utilă acestora din urmă din perspectiva formării civice. Acest tip de metodologie a fost utilizat de International Civic and Citizenship Education Study pentru surprinderea măsurii în care profesorii care predau discipline asociate educaţiei civice și educaţiei pentru cetăţenie democratică se simt pregătiţi să acopere diferite conţinuturi în cadrul predării.[9]

Tabelul 9 arată proporţii foarte ridicate de profesori care își auto-evaluează favorabil nivelul de pregătire pentru abordarea a nouă tematici relevante în contextul unei societăţi democratice dinamice.

Tabelul 9. Proporţia de profesori care se declară destul de bine pregătiţi sau foarte bine pregătiţi pentru a aborda fiecare dintre cele nouă tematici, în cadrul orelor de curs sau al celor de dirigenţie (% după excluderea non-răspunsurilor)

| Tematici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |
| Toţi profesorii | 82.6 | 67.9 | 85.8 | 52.1 | 81.2 | 86.5 | 82.6 | 86.7 | 87.2 |
| *Specializarea* | | | | | | | | | |
| Lb. străine | 83.3 | 63.2 | 82.6 | 52.7 | 81.6 | 84.2 | 82.8 | 87.9 | 87.4 |
| Șt. sociale | 92.1 | 80.7 | 90 | 70.6 | 86.1 | 92.8 | 88.3 | 92 | 92.1 |
| Lb. română | 79 | 59.6 | 81.4 | 49.7 | 78.3 | 82.6 | 81.4 | 87.4 | 86.8 |
| Mate-info | 76.7 | 67.8 | 82.9 | 46.6 | 82.9 | 84.8 | 84.1 | 87.7 | 87.7 |
| Șt. naturii | 80.9 | 62.7 | 92.5 | 41.6 | 79.9 | 87.6 | 81.3 | 86 | 84.4 |
| Discipline tehnice | 85.4 | 79.5 | 90.8 | 50 | 82 | 89.1 | 86 | 83.7 | 88.2 |
| Religie | 92 | 73.1 | 92.3 | 65.4 | 88.5 | 98.1 | 88.5 | 92.3 | 94.2 |
| Arte | 77.4 | 64.5 | 79 | 45.2 | 69.4 | 88.7 | 80.6 | 79 | 82.3 |
| Sport | 69.8 | 61.2 | 83.5 | 43.4 | 73.2 | 80.2 | 76.5 | 84.9 | 84.7 |
| Înv. primar | 85.1 | 61.5 | 83.6 | 41.5 | 79.1 | 76.1 | 70.1 | 77.6 | 79.1 |
| Sp. nenominalizată | 79.7 | 63.5 | 78.4 | 50 | 84.7 | 83.6 | 76.4 | 81.9 | 79.1 |

Codul tematicilor:
1 = drepturile omului 2 = vot și alegeri
3 = mediul înconjurător și sustenabilitatea acestuia
4 = emigraţie și imigraţie
5 = oportunităţi egale pentru bărbaţi și femei
6 = drepturile și responsabilităţile cetăţenilor
7 = utilizarea responsabilă a internet-ului (exemplu: credibilitatea surselor, protejarea intimităţii)
8 = gândire critică și autonomă
9 = rezolvarea conflictelor

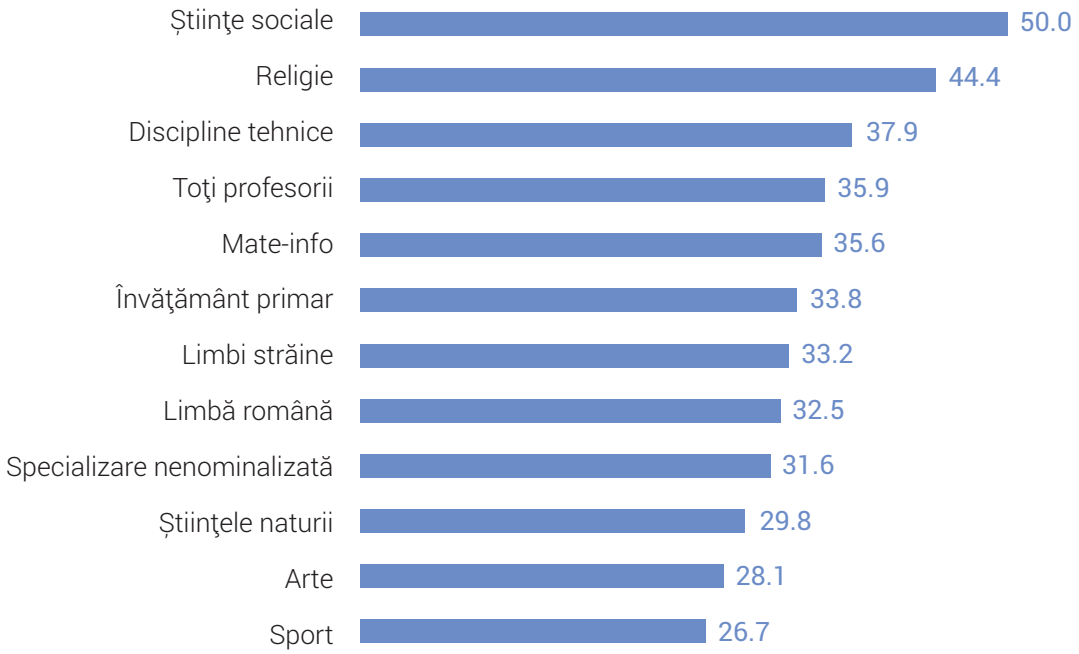
Tematicile pe care proporţii ridicate de profesori se simt confortabil să le abordeze la dirigenţie sau la orele de curs sunt rezolvarea conflictelor (87.2%), gândirea critică și autonomă (86.7%), drepturile și responsabilităţile cetăţenilor (86.5%) și subiectele legate de mediu (85.8%). Subiectele care întrunesc procentele cele mai mici de auto-evaluări pozitive sunt cele referitoare la migraţie (52.1%), respectiv la vot și alegeri (67.9%). Peste o treime dintre profesori se simt confortabil pentru a aborda **toate** cele nouă tematici în discuţie (35.9% la nivelul eșantionului) (Figura 1).

9. Vezi mai multe aici: http://iccs.iea.nl/home.html și aici http://iccs.iea.nl/about-iccs/history.html.

România nu a participat la studiul din 2016, însă a fost inclusă în ediţia din 1999, în studiul CIVED. Detalii în Torney-Purta, J., Lehmann, R.. Oswald, H. & Schultz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen (CIVED). Amsterdam: IEA.

Pentru studiul din 2016, vezi Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. 2016. Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study. 2016 International Report. Amsterdam: IEA.

Figura 1. Proporţiile de profesori care se declară *destul de bine* sau *foarte bine pregătiţi* pentru a aborda *toate* tematicile, în funcţie de specializarea de predare.




Jumătate dintre profesorii de ştiinţe sociale au despre propria lor pregătire aprecieri pozitive sau foarte pozitive. Acest rezultat este încurajator din perspectiva faptului că o mare parte dintre tematicile în discuţie sunt acoperite de discipline din aria ştiinţelor sociale.

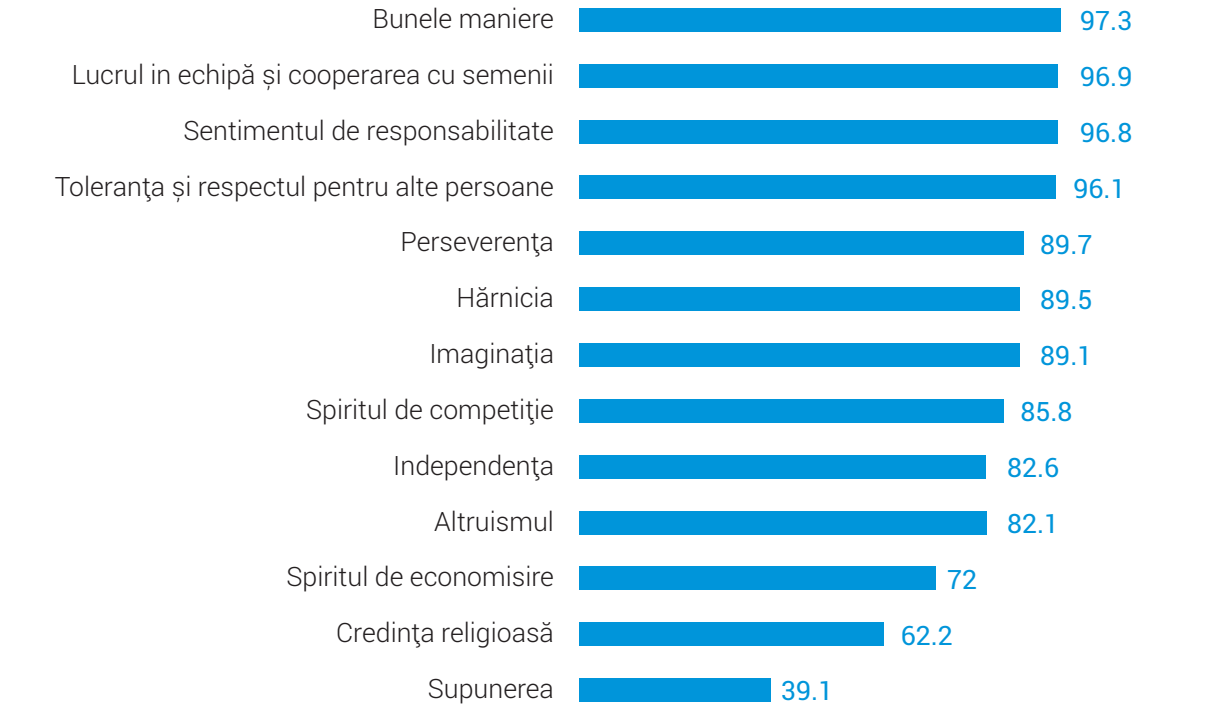
Interviurile de grup relevă că, în cazul subiectelor sensibile[10], profesorii arată mai puţină siguranţă de sine în a dezvolta discuţii în cadrul orelor de dirigenţie: *„Nu poţi ocoli subiectul pe care ei îl solicită... Nu ştim dacă putem să le dăm răspunsuri suficiente, dar putem vorbi..."* (focus grup, oraș dezvoltat). Deși profesorii au indicat disponibilitatea de a se documenta despre aceste subiecte, pentru a oferi informaţie elevilor (atunci când temele sunt pre-anunţate), a fost des invocată și nevoia invitării unor specialiști pentru a conduce și modera discuţiile.

Sesiunile de focus group au acoperit și aspecte referitoare la modul în care școala poate contribui la formarea de buni cetăţeni. Poziţionarea generică a profesorilor participanţi la studiul calitativ subliniază faptul că școala contribuie la formarea civică a elevilor construind pe o fundaţie deja furnizată de familie. Familia este, în această accepţiune, învestită cu datoria de transmite valori importante care să îi pregătească pe copii pentru a deveni buni cetăţeni.

Atribute esenţiale ale bunei cetăţenii, nominalizate în cadrul interviurilor, includ: respect, disciplină, responsabilitate, seriozitate, empatie, onestitate, toleranţă, respectarea legilor și a regulilor, loialitate și perseverenţă. De altfel, importanţa unora dintre aceste dimensiuni este reliefată și în datele de sondaj, cu referire la valorile pe care școala le poate cultiva în rândul elevilor (Figura 2).

10. Exemplele de teme controversate discutate în cadrul focus group-urilor sunt căsătoriile între persoane de același sex și rolul Mareșalului Antonescu în istoria României.

Figura 2. Proporţiile profesorilor care consideră ca importante o serie de valori pe care școala le poate transmite elevilor, în plus faţă de cunoștinţe (% din total eșantion)




În cadrul interviurilor, profesorii insistă asupra măsurii variabile în care familiile sunt preocupate de formarea civică a copiilor sau capabile să asigure acestora ghidarea necesară din punct de vedere civic (sunt punctate în acest sens situaţiile în care părinţii sunt plecaţi la muncă în străinătate). În plus, profesorii subliniază multitudinea de factori care modelează caracterul în formare al elevilor (influenţa massmediei și a mediului online sunt evidenţiate în mod particular). În acest context,

> *„școala are această datorie să ţină echilibrul, să fie liantul între aceste medii în care, în fiecare în parte, copilul învaţă să fie un bun cetăţean"*
> (focus grup, sat sărac).

O opinie frecvent conturată în cadrul interviurilor indică faptul că potenţialul școlii de a contribui activ la formarea elevilor ca buni cetăţeni este limitat de constrângerile de timp generate de volumul mare de materie care trebuie acoperită:

> *"nu uitaţi că în școală este o oră de dirigenţie pe săptămână, unde se pot discuta lucruri de felul acesta și să-l educi ca bun cetăţean. Noi, fiecare, avem materiile noastre de predat, noi avem o specialitate și pe aia se insistă. Deci noi avem ca scop principal predarea materiei. Și la dirigenţie se face acest lucru și, în plus, pe lângă, se fac tot felul de acţiuni care ar ajuta. Dar baza e în familie..."*
> (focus grup, oraș dezvoltat)

Pe de altă parte, sunt recunoscute valenţele voluntariatului, ale proiectelor școlare în care sunt implicaţi elevii și ale activităţilor din cadrul Săptămânii Altfel. Însă eficienţa acestor acţiuni depinde și de regularitatea cu care sunt organizate și de includerea lor și în ciclurile timpurii ale educaţiei. Nu în ultimul rând, profesorii invocă, în cadrul interviurilor, importanţa exemplului personal pe care cadrele didactice îl pot oferi elevilor, în formarea acestora ca cetăţeni.

Rolul modelator al școlii, în sensul formării civice

a elevilor, nu este disputat; dimpotrivă, relevanţa acestei componente a educaţiei, care suplimentează partea strict didactică, este recunoscută și subliniată de către profesori. O parte dintre aceștia și-ar dori ca școala să poată face mai multe în această direcţie, inclusiv în sensul educării părinţilor. Ce nu poate fi lăsat neobservat însă este faptul că, deși profesorii plasează toleranţa între valorile esenţiale ale bunei cetăţenii (și consideră că e important ca școala să transmită această valoare elevilor), o bună parte dintre ei manifestă, în cadrul răspunsurilor, atitudini care se îndepărtează serios de o poziţionare tolerantă faţă de diversitatea socială. Desigur, această observaţie poate fi combătută prin argumentul că este mai facilă promovarea la nivel abstract a unei norme decât atașamentul personal faţă de conţinutul acesteia. În plus, poate fi adăugat și că opiniile personale ale profesorilor nu influenţează în mod necesar calitatea actului didactic sau modul în care se raportează la elevi. Este însă întotdeauna util de reflectat asupra măsurii în care orientările cu încărcătură democratică îndoielnică pe care le regăsim la nivelul populaţiei generale devin manifeste și la nivelul categoriilor profesionale care au, în societate, un rol formator pentru o nouă generaţie.

## 3. Cum văd cadrele didactice din România segregarea școlară pe criteriul etnic

Segregarea este definită drept *"o formă extremă de discriminare care se manifestă, în general, într-un context de separare constrângătoare / forţată, respectiv limitarea unui set de drepturi sau accesului la servicii sau facilităţi pentru grupuri diferite de persoane"*.[11]

Politici anti-segregare școlară au fost deja iniţiate în România[12], în acord cu perspectiva dominantă și la nivel internaţional[13]. Victimele predilecte ale segregării școlare sunt elevii cu status socio-economic mai scăzut, elevii vulnerabili - printre care elevii romi se evidenţiază ca un grup proeminent supus riscului segregării școlare[14]. La nivel internaţional studiile privind practicile de segregare școlară și efectele lor are o tradiţie vastă. Studiul din 1966 al lui James Coleman[15] a deschis calea unui angajament atât la nivel academic, pentru definirea fenomenului și evidenţierea consecinţelor acestei stări de fapt, cât și la nivelul politicilor publice creionate și asumate de policy-makers. Desegregarea școlară a fost văzută ca un mijloc de combatere a inegalităţilor școlare și de asigurare a oportunităţilor egale în educaţie. Chiar și astăzi, fenomenul segregării școlare pe criteriul etnic este un fenomen încă ne-eradicat[16] și care conduce frecvent la luările de poziţie referitoare la drepturile omului și combaterea discriminării[17]. În această notă a fost interesant să evaluăm părerea profesorilor din școlile din România faţă de derularea educaţiei în manieră segregată. Ne vom opri în această secţiune asupra poziţionării profesorilor în raport cu o opţiune dihotomică: derularea procesului școlar prin organizarea de clase separate pentru romi, sau, dimpotrivă, organizarea procesului școlar în clase mixte, în care elevii romi să înveţe împreună cu restul elevilor.

Forma originală a întrebării adresate profesorilor în cadrul studiului a fost următoarea:

11. Interights, Non-Discrimination in International Law: A Handbook for Practitioners, (2011) in United Nations Human Rights – Regional Office for Europe. 2017. European Added Value. The EU Multi-Annual Financial Framework Post-2020: A Tool to Close Human Rights Gaps in Europe? P. 16.

12. Vezi Ordinul cadru privind interzicerea segregării școlare în unităţile de învăţământ preșcolar nr. 6134/21.12.2016 emis de Ministerul Educaţiei Naţionale și Cercetării Științifice.

13. Council of Europe Commissioner for Human Rights. 2017. Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper.

14. Crai, Eugen; Ivan, Claudiu; Bănică, Cerasela; Prisăcariu, Roxana. 2016. Segregare sau incluziune școlară? Raport de monitorizare privind segregarea / incluziunea școlară a elevilor romi în regiunea Nord-Est. Centrul de Advocacy și Drepturile Omului: http://www.cado.org.ro/uploads/Raport_monitorizare_segregare_CA.pdf (1.03.2018)

15. Karl Alexander & Stephen L. Morgan. 2016. The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity.https://socweb.soc.jhu.edu/faculty/morgan/papers/Alexander_and_Morgan_2016.pdf (1.03.2018)

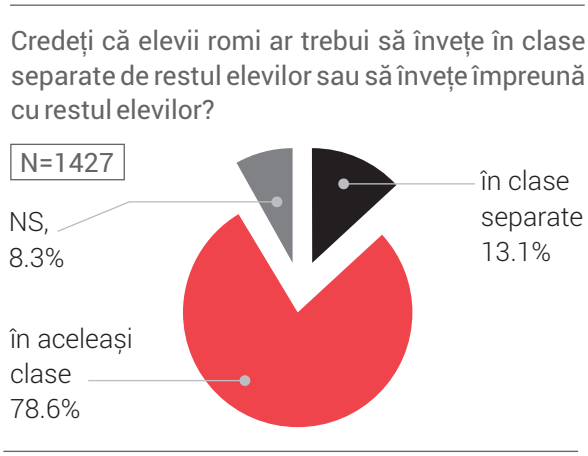
16. Reardon, Sean F. 2015. School Segregation and Racial Academic Achievement Gaps. Center for Education Policy Analysis, Stanford University.

17. United Nations Human Rights – Regional Office for Europe. 2017. European Added Value. The EU Multi-Annual Financial Framework Post-2020: A Tool to Close Human Rights Gaps in Europe? ; Council of Europe. 2017. Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper.

**Credeți că elevii romi ar trebui să învețe în clase separate de restul elevilor sau să învețe împreună cu restul elevilor?**
VARIANTE DE RĂSPUNS:
1. în clase separate 2. în aceleași clase 9. NȘ

Întrebarea s-a referit la separarea la nivel de clase, nu de școală - caz în care am fi putut vorbi de un tip special de segregare, cea rezidenţială / geografică, datorită concentrării locuirii într-un anumit spaţiu/loc[18]. Opţiunea pentru școli separate și-ar fi putut găsi raţiunea în aspecte practice, precum dificultăţile de transport/navetă la o școală non-segregată etc. Însă, întrebând de modul oportun de distribuire a elevilor la nivel de clase, în interiorul aceleiași școli, motivaţia pentru opţiunea de separare a romilor în raport cu restul elevilor este mult mai probabil să fie urmarea unei atitudini discriminatorii. În acest context rezultatul înregistrat în studiul întreprins surprinde: 13.1% dintre profesorii respondenţi în cadrul sondajului au declarat că, în opinia lor, elevii romi ar trebui să înveţe mai degrabă în clase separate și nu în aceleași clase cu ceilalţi elevi. Cu alte cuvinte **cel puțin unul din opt profesori se pronunță direct în sensul segregării școlare pe criteriul etnic, prin plasarea elevilor romi în clase separate**. Dacă ţinem cont și de cei care nu au răspuns la întrebare, 8,3%, atunci **doar patru din cinci profesori au optat pentru varianta învățării în aceleași clase** (Figura 3)

Figura 3. Distribuţia răspunsurilor profesorilor privind învăţarea în clase separate pentru elevii romi.


Credeți că elevii romi ar trebui să învețe în clase separate de restul elevilor sau să învețe împreună cu restul elevilor?
N=1427
NS, 8.3%
în clase separate 13.1%
în aceleași clase 78.6%

În interpretarea acestor rezultate ar trebui să avem în vedere de faptul că răspunsurile au fost influenţate, cel mai probabil, și de statutul de mit raţionalizator al ideii că organizarea elevilor în clase trebuie realizată independent de etnia acestora, în manieră ne-segregată. Altfel spus există o normă încetăţenită și acceptată în planul managementului educaţional că segregarea școlară etnică nu este de dorit, că modelul corect politic de abordare este cel al diversităţii, toleranţei și opţiunii pentru organizarea educaţiei școlare în grupe constituite independent de etnia elevilor. Pentru a avea o imagine mai clară despre motivele celor care au optat pentru o educaţie segregată am încercat să identificăm profilul acestei categorii de respondenţi. În baza literaturii de specialitate, am stabilit un set de jaloane care au ghidat interogaţiile noastre.
În primul rând ne-am așteptat ca distanţa socială manifestată de cadrele didactice în raport cu romii, măsurată prin opţiunea de a-i accepta ca vecini pe aceștia, să influenţeze și opţiunea pentru clase separate pe criteriul etnic. Segregarea școlară pe criteriul etnic este o formă de discriminare a unui grup social. Conform literaturii de specialitate "accentuarea categorială" – sublinierea apartenenţei la o categorie socială – sunt facilitate de două procese complementare: asimilare și coerenţă. Asimilarea se referă la procesul prin care anumite categorii sociale sunt definite cultural și internalizate la nivelul individului (romi/ne-romi); pe de altă parte coerenţa se referă la faptul că oamenii au nevoie de a da un sens lumii în care trăiesc, căutând creionarea unei imaginii de sine pozitive în cadrul dinamicii in-group / out-group[20].

18. ROMANI CRISS. (2015). Ghid pentru documentarea și monitorizarea segregării școlare în România. DARE-Net project: Rețeaua Desegregare și Acțiune pentru Educaţia Romilor, implementat de Romani CRISS, în parteneriat cu Centrul FXB pentru Sănătate și Drepturile Omului din cadrul Universităţii Harvard, ANTIGONE, Centrul European pentru Drepturile Romilor (ERC), Asociaţia Life Together și Asociaţia Integro din Bulgaria. 2015.

http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-schoolsegregation-romania-in-romanian.pdf (2.03.2018).

19. Meyer, John W. și Rowan, Brian. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology, Vol. 83, No. 2 (Sep., 1977).

20. Tajfel în Cernat, Vasile. 2005. Psihologia stereotipurilor. Iași: Editura Polirom, p. 75-76.

Atunci când respondentul face dovada preferinţei sale de a ţine departe de vecinătatea sa persoane membre ale unei anumite categorii sociale, este evident că a asimilat această categorizare socială. Fenomenul complementar de coerenţă orientează individul către favorizarea in-group-ului și ţinerea la distanţă a out-group-ului.

Din alt punct de vedere contează și relaţia socială percepută dintre in-group și out-group. Luând în calcul motivaţia individuală, literatura de specialitate sugerează că stereotipurile se originează în anumite nevoi psihologice bazale precum păstrarea stimei de sine pozitive, autoritarism (Allport și Adorno) sau de dominare socială[21]. În acest cadru este mai probabil ca:

1. cei care nu ar prefera romii ca vecinii să considere în același timp și că ei ar trebui să înveţe în clase separate și,
2. deschiderea mai largă către promovarea unor caracteristici de personalitate precum altruismul (asociat cu stimă de sine pozitivă, opus tendinţelor autoritariste) ar putea diminua tendinţa de a opta pentru segregarea etnică pe clase.

Un alt aspect relevant este modul în care **apartenența la un grup minoritar** influenţează modul de raportare la alte grupuri minoritare. Grupurile minoritare se pot percepe într-o situaţie de competiţie sau de respingere. Au existat situaţii istorice în care grupurile minoritare, în cadrul aceleiași societăţi, au intrat în competiţie, dezvoltând sentimente de respingere, discriminându-se reciproc – vezi cazul imigranţilor irlandezi faţă de negri în America secolului 19[22] sau cazul evreilor etiopieni, de culoare (falasha, „evreii negri") în Israel[23], care au fost supuși mai multor forme de discriminare de către celelalte sub-grupuri de evrei cetăţeni ai statului Israel (inclusiv refuzul de a accepta ca proprii copii să înveţe alături de copii ai evreilor etiopieni)[24]. Ne așteptam, în acest cadru, ca profesorii de etnie maghiară sau care au altă etnie decât cea a majoritarilor să manifeste distanţă în raport minoritatea roma, optând pentru o variantă discriminatorie la adresa acestora – un proces de învăţare în clase separate. **Contextul școlar** sau confortul oferit de acesta în procesul școlar poate fi de asemenea o variabilă importantă care poate influenţa modul în care cadrele didactice percep distribuţia optimă a elevilor în clase. Într-un spaţiu școlar caracterizat de numeroase probleme care pot afecta procesul școlar, în care ambianţa școlară este precară, cadrele didactice pot fi mai înclinate să opteze pentru o soluţie discriminatorie ca răspuns la acest context. Am decis, în acest sens, să analizăm relaţia dintre poziţia cadrelor didactice abordate în studiu vizavi de oportunitatea învăţării elevilor romi în clase separate sau nu cu modul în care acestea percep ambianţa școlară – pe coordonate precum gradul de siguranţă din școală, rezultatele obţinute de elevi la învăţătură, tensiunile din școală, lipsa fondurilor sau managementul defectuos al școlii[25].

Profesorii care au optat pentru educaţia segregată a elevilor romi au fost rugaţi să își justifice preferinţa, indicând răspunsurile potrivite din următoarea listă:

1. Pentru că au nevoi educaţionale speciale care pot fi adresate mai bine separat
2. Pentru că au un comportament care îngreunează predarea pentru restul elevilor
3. Pentru că li se poate preda în limba romani
4. Pentru că includerea lor cu restul elevilor crează nemulţumiri din partea părinţilor celorlalţi elevi

A fost posibilă alegerea mai multor răspunsuri. Figura 4 descrie distribuţiile lor.

21. Cernat, Vasile. 2005. Psihologia stereotipurilor. Iași: Editura Polirom, p. 90.

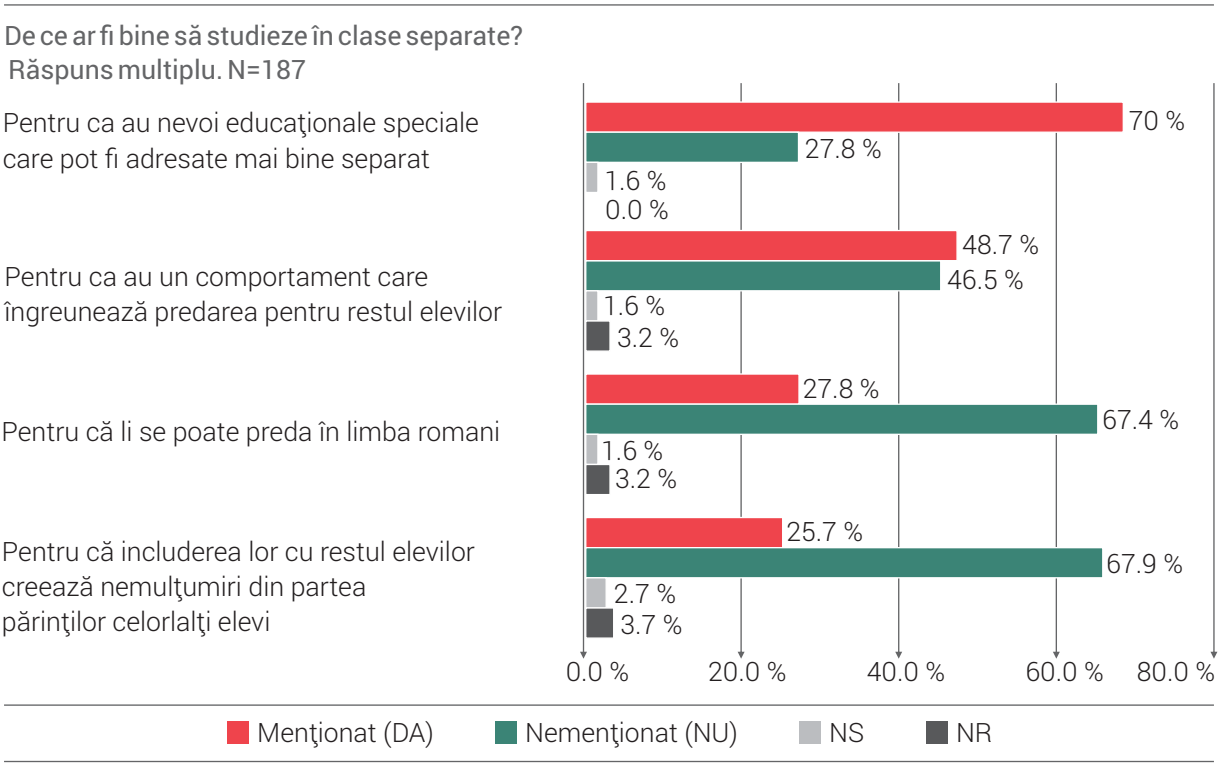
22. https://www.theroot.com/the-divide-between-blacks-and-the-irish-1790878916 (29.04.2018)

23. http://dilemaveche.ro/sectiune/la-singular-si-la-plural/articol/israel-poporul-mozaic (29.04.2018)

24. https://www.quora.com/Are-black-Jews-in-Israel-discriminated-against (29.04.2018)

25. Modelele statistice multivariate au inclus următoarele variabile de control: bunăstarea subiectivă a respondenţilor, genul, vechimea didactică, deţinerea unei funcţii de conducere în cadrul școlii sau nivelul educaţiei (preuniversitară, universitară sau post-universitară).

Figura 4. Distribuţiile răspunsurilor la întrebarea privind motivele preferinţei pentru o educaţie în clase separate pentru elevii romi.




Cei mai mulţi dintre profesorii care consideră că elevii romi ar trebui să înveţe în clase separate își întemeiază această opţiune pe considerentul că elevii romi au nevoi educaţionale speciale care pot fi adresate mai bine separat: 70.6% dintre cei care au indicat dezirabilitatea separării elevilor romi în clase au indicat acest motiv. Cu alte cuvinte, educaţia separată ar fi în favoarea acestor elevi. În același timp, aproape jumătate dintre profesori care preferă segregarea, 48,7%, invocă drept motiv un avantaj al majorităţii--comportamentul elevilor romi ar îngreuna predarea pentru restul elevilor--, iar peste un sfert, 25.7%, consideră că includerea elevilor romi cu restul ar crea nemulţumiri din partea părinţilor celorlalţi elevi.

Dincolo de aceste răspunsuri, este posibil ca una din cauzele sistemice care conduc la ponderea însemnată de profesori care ar opta pentru separarea elevilor romi în clase să derive din slaba capacitate de a gestiona la clasă situaţia elevilor proveniţi din medii vulnerabile, care necesită atenţie și sprijin sporit.

Datele de ordin calitativ obţinute în cadrul interviurilor de grup realizate cu profesori ne arată perspective extrem de diverse în privinţa educaţiei elevilor romi: sunt cadre didactice care înţeleg și susţin măsurile afirmative dedicate elevilor romi (prin alocarea de locuri speciale romilor în licee, de exemplu), dar și alţii care se poziţionează împotriva acestor măsuri:

***"(...) în ce măsură consideraţi că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor?***

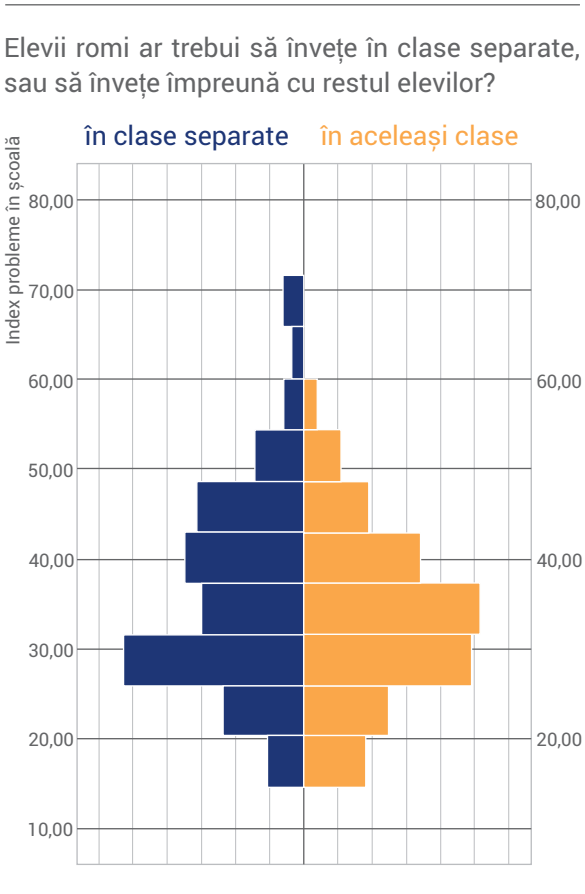
*- Părerea mea – nu oferă suficient. În sensul că există categorii cu o discriminare. ... Există şcoli în care e foarte greu să înscrii un copil de etnie romă. Şi să zicem că ai un copil foarte bun. […] Am avut elevi care chiar au fost buni, de-a lungul anilor; nu în fiecare an, dar am avut elevi care sunt foarte buni. Ajung la o şcoală, ajung la liceu mai departe, însă există clar o presiune asupra lor de a renunța, de a se transfera, de a se lăsa. Eu am predat... înainte de aici, am predat în Cluj. Şi am avut elevi în Cluj de etnie romă. Şi câțiva au vrut să meargă*

*la licee şi nu au avut şansa să meargă. Au fost direcționați în alte părți.*
*-Dar probabil din cauza nivelului de cunoştințe.*
*-Şi nivelul de cunoştințe, dar dacă nu îi sprijini un pic...*
*-Eu am văzut cazuri în care prea multe le acordă, prea multe locuri le acordă romilor – şi la licee, şi la facultăți, la buget şi aşa –, pe când românii sunt mult mai bine pregătiți din toate punctele de vedere. Şi totuşi ei, romii, beneficiază de nişte facilități pe care nu le merită."*
(Focus grup cadre didactice, localitate din mediul rural săracă, cu pondere ridicată de romi)

Rezultatele analizei statistice[26] asupra datelor sondajului ne-au confirmat ipotezele de pornire, dar ne-a rezervat și unele revelații neașteptate. În primul rând, rezultatele arată că profesorii care consideră că altruismul este o însușire pe care elevii ar trebui să și-o dezvolte în școală sunt de asemenea și mai înclinați să considere că elevii romi ar trebui să învețe în aceleași clase cu restul mai degrabă decât în clase separate. De asemenea, profesorii care nu își doresc să aibă vecini romi sunt mai înclinați să considere că aceștia ar trebui să învețe mai degrabă în clase separate decât în aceleași clase în comparație cu ceilalți profesori.
Rezultatele ne mai arată că atunci când condițiile din școală sunt dificile (din punct de vedere al siguranței, al rezultatelor elevilor, al numărului de elevi din medii vulnerabile, al calității manage

mentului școlii etc.) este mai probabil ca profesorii să considere că elevii romi trebuie să învețe în clase separate. Figura 5 reprezintă distribuția unui indice al problemelor percepute în școală, construit prin agregarea răspunsurilor la o serie de 15 tipuri de probleme[27], în rândul profesorilor care afirmă că elevii romi ar trebui să învețe în clase separate, respectiv al celor care afirmă că ar trebui să învețe în aceleași clase.

Figura 5. Distribuția unui indice al problemelor percepute în școală în rândul profesorilor care afirmă că elevii romi ar trebui să învețe în clase separate, respectiv al celor care afirmă că ar trebui să învețe în aceleași clase.




Datele indică proporții mai ridicate de profesori care predau în școli cu dificultăți mari în rândul celor care preferă o educație segregată pentru romi, față de proporțiile din rândul celor care optează pentru o educație incluzivă.

26. Am aprofundat analiza datelor obținute în studiu prin evidențierea variabilelor care se asociază semnificativ cu poziția profesorilor față de organizarea pe clase a elevilor romi. În acest sens am rulat o regresie logistică binară având în vedere că variabila dependentă (opțiunea pentru clase segregate pe criteriul apartenenței elevilor la grupul romilor sau pentru clase mixte) este una dihotomică. În Anexa 1 sunt prezentate rezultatele obținute în urma analizei statistice derulate.

27. Valoarea minimă a indicelului este 0 (nicio problemă), iar cea maximă este 100 (probleme grave pentru toate categoriile). Lista de probleme evaluate este următoarea: a. Siguranța scăzută în școală, b. Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor, c. Atmosfera, relațiile tensionate dintre elevi, d. Dotarea precară a laboratoarelor, e. Atitudinea necuviincioasă a elevilor față de profesori, f. Condițiile nesatisfăcătoare din sălile de clasă, g. Lipsa curățeniei în incinta școlii, h. Atmosfera, relațiile tensionate dintre profesori, i. Slaba pregătire profesională a cadrelor didactice, j. Atitudinea agresivă a profesorilor în relația cu elevii, k. Lipsa de profesori titulari, l. Managementul defectuos / slab al școlii / liceului, m. Lipsa fondurilor, n. Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace, o. Situarea școlii într-o zonă periculoasă

Analiza relaţiei dintre apartenenţa etnică a profesorilor și opţiunea lor cu privire la organizarea claselor cu elevi romi a relevat o asociere substaţială. A fost cea mai puternică corelaţie identificată în cadrul modelului statistic rulat, controlând efectul celorlalte variabile incluse în analiză. Astfel, profesorii de etnie maghiară s-au dovedit, mai înclinaţi să afirme că elevii romi ar trebui să înveţe în clase separate mai degrabă decât în aceleași clase decât profesorii de alte etnii. Dintre cei 72 de profesori de naţionalitate maghiară care au răspuns la întrebarea legată de modul în care trebuie distribuiţi copiii romi în clase, 37 (reprezentând 51.4%) au fost de părere că elevii romi trebuie să înveţe în clase separate (faţă de o pondere de 12.1% în rândul profesorilor români)[28]. Datele disponibile nu ne permit să oferim explicaţii ferme pentru acest rezultat. Subeșantionul redus de respondenţi de etnie maghiară (N=72) și faptul că aceștia provin dintr-un număr redus de școli constituie una dintre limitările importante.

Una dintre explicaţiile posibile ţine de interesul crescut pentru păstrarea identităţii culturale prin promovarea educaţiei în limba maternă. Organizarea de clase separate pentru elevii maghiari cu predare în limba maternă este considerată drept o situaţie dezirabilă de către aproape întreaga comunitatea maghiară și de către reprezentanţii săi politici. De altfel, unul din focus grupurile realizate în cadrul studiului în cadrul unei comunităţi unde atât ponderea maghiarilor cât și cea a romilor este de peste 20% a relevat importanţa acordată de profesorii maghiari păstrării identităţii culturale prin învăţarea în limba maternă în clase omogene etnic:

*"De ce credeți că mai bine mixte decât...?*

*- Vede şi partea cealaltă a lumii, că dacă sunt între ei... Deci ca şi persoanele cu handicap. În unele cazuri, ei trăiesc, aşa, în mediu închis; sunt în mediu închis. [...] închis. Trebuie să vezi şi lumea din afară, deci cum se comportă şi... şi atunci socializezi, nu? Deci aşa cred, că aşa e... De aceea poate ar fi fost mai bine să nu existe o separare pe bază de limbă, deci să nu existe clase cu predare în maghiară, clase cu predare în română, ci să fie clase comune,*
*să aibă acces la cât mai multă cultură, să fie cât mai amestecate. (profesor de etnie română, A.C.).*
*-E vorba de limba maternă (profesor de etnie maghiară, S.N).*
*-Da. Să nu existe clase strict în limba maternă – maghiară sau română –, ci să... (A.C.)*
*-Adică să îți uiți limba maternă sau mai ştiu eu ce (S.N).*
*-Nu, nu să îți uiți. Să stea împreună. Să aibă o experiență cât mai comună. Așa văd eu lucrurile (A.C.)*
*-Ai zis total altceva. Să îți uiți limba maternă.... (S.N)."*
(Focus grup profesori în localitate săracă, mixtă din punct de vedere etnic).

Este plauzibil ca având în minte acceptarea opţiunii segregaţioniste pentru elevii maghiari, respondenţii maghiari au considerat că și pentru romi ar fi benefică separarea lor.

În datele sondajului, dintre profesorii care optează pentru segregare, cei maghiari invocă mai frecvent existenţa unor nevoi educaţionale speciale în cazul elevilor romi (85% dintre profesorii maghiari, faţă de 61% între cei români). Nu este clar ce se află în spatele acestei diferenţe: poate fi preocuparea pentru îmbunătăţirea rezultatelor școlare ale elevilor romi, însă poate fi și urmarea dorinţei de a-i "proteja" pe elevii de alte etnii de efecte presupus negative ale învăţării în clase mixte etnic care includ romi. Faptul că există relaţii strânse între comunitatea cetăţenilor români de etnie maghiară din România cu locuitori din Ungaria unde, cel puţin în baza opţiunilor politice exprimate recent, pare să existe o afinitate ridicată pentru un discurs xenofob, ar putea să contribuie la explicarea frecvenţa mai ridicată a unor atitudini anti-roma în rândul profesorilor maghiari.

Oricum, aceste rezultate ne atrag atenţia că egalitatea de șanse educaţionale ale copiilor vulnerabili (inclusiv romi) trebuie promovată nu doar în contexte de coexistenţă majoritari

28. Această asociere, semnificativă statistic ($p < 0.001$), se menţine, așa cum putem vedea și în Anexa 1, și după ce controlăm efectul celorlalte variabile incluse în modelul de statistic multivariat.

români, dar și în contexte locale în care majoritatea etnică este constituită din elevi ai altor minorităţi din România.

Analiza derulată ne-a mai arătat și faptul că vechimea didactică contează în poziţionarea profesorilor faţă de modul de organizare a elevilor romi în clase. Cu cât vechimea în activitate este mai mare, cu atât mai mare șansa ca respondentul să opteze pentru organizarea de clase separate pentru romi mai degrabă decât în aceleași clase. Este, probabil, urmarea unei conectări mai anevoioase la evoluţiile moderne în domeniul ştiinţelor educaţiei și la concepţiile actuale ale derulării adecvate a procesului de învăţare. În același timp, diferenţele în funcţie de vechime sunt modeste (14% dintre cei cu vechime sub 10 ani optează pentru clase segregate, faţă de 18% dintre cei care au vechime peste 20 de ani) și nu oferă perspectiva unor îmbunătăţiri notabile odată ce profesorii cu vechime ridicată se vor pensiona.

O altă variabilă relevantă este deţinerea unei funcţii de conducere în școală. Cadrele didactice care deţin o funcţie de conducere în cadrul școlii sunt mai înclinate să considere că elevii romi și ceilalţi elevi trebuie să înveţe în aceleași clase mai degrabă decât în clase separate, comparativ cu cadrele didactice care nu deţin o astfel de funcţie de conducere: dintre cei cu funcţii de conducere sunt 7,5% care preferă clase segregate, faţă de o proporţie dublă în rândul celor fără funcţii de conducere.

Nivelul bunăstării subiective este un alt aspect asociat cu modul în care cadrele didactice văd organizarea pe clase a elevilor romi. Asocierea nu este însă una uniformă. Astfel, atât profesorii care declară că au un venit decent sau au un venit care le permite "să cumpere și unele bunuri mai scumpe, dar cu restrângeri în alte domenii", cât și cei care afirmă că venitul le ajunge numai pentru strictul necesar sunt mai înclinaţi să considere că educaţia elevilor romi trebuie organizată în aceleași clase cu ceilalţi elevi mai degrabă decât în clase separate comparativ. Astfel, sunt mai înclinaţi să declare că romii trebuie să înveţe în clase separate atât cadrele didactice care au un venit precar în gospodărie – cel mult strictul necesar este acoperit, dar și acele cadre didactice care se situează la cealaltă extremă, având un venit în gospodărie care le permite să aibă tot ce își doresc fără restricţii.

Și nivelul de educaţie contează. Astfel, pentru cadrele didactice cu educaţie preuniversitară (cel mai adesea este cazul cadrelor didactice de nivel primar), proporţia celor care optează pentru clase separate este de 38%. Pentru cele cu studii de nivel licenţă proporţia este de 16%, iar pentru cei cu studii post-universitare este de 9%.

Tabloul creionat pe baza datelor cantitative este completat și cu date de ordin calitativ, rezultate din derularea interviurilor de grup. Astfel, profesorii au fost invitaţi să comenteze în ce măsură consideră că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor, care sunt categoriile dezavantaje în procesul școlar și să se exprime asupra modalităţii adecvate de organizare a predării pentru copii romi.
Interviurile indică faptul că miza echităţii educaţionale la nivel social este conștientizată de către profesori, aceștia înțelegând consecinţele negative ale eșecului școlar:

> *"... Să spunem așa, meritocrația e întotdeauna bună, exceptând când lucrează împotriva ta. Să spunem așa: avem un elev... avem elevi acum care abia ştiu să scrie şi să citească în clasa a V-a. Este o realitate. Bun. Nu îi sprijinim să ajungă să termine şcoala. Ajung, să spunem, să se lase undeva prin clasa a V-a, a VI-a, a VII-a. Nu vor şti să facă nimic, vor trăi din furat sau din ajutoare, vor avea copii cu grămada. Copiii lor ce şanse vor avea? Poate este mai bine să îl ţii cumva în şcoală până ..., te asiguri că are un loc de muncă; nu că merge mai departe, dar că munceşte, pentru că poate. Copiii lui nu au să fie ca el, poate au să fie un pic mai. Îl mai ia de freză, îl duce la şcoală. Pentru că dacă îi laşi să fie ca în junglă, o să avem în continuare o populație ca în junglă....."*
>
> (Focus grup cadre didactice din localitate rurală săracă).

Pe de altă parte a fost semnalată discriminarea etnică pe piaţa muncii și impactul acestui fenomen asupra demotivării în procesul școlar, un pattern interesant care merită a fi analizat mai în detaliu în viitor. Altfel spus, având în vedere că anii de educaţie nu pot fi valorificaţi pe piaţa muncii din cauza discriminării etnice la angajare, elevii și tinerii romi ajung la concluzia că nu merită investiţia în educaţie, în acumularea educaţională, câtă vreme oricum nu poate fi utilizată la finalul procesului. Este o ilustrare a teoriei acţiunii raţionale conform căreia decizia de continuare a studiilor la nivelul familiei derivă dintr-o analiză cost/beneficiu în educaţie, fiind puse în balanţă resursele angajate pentru continuarea educaţiei cu beneficiile obţinute. Atunci când proiecţia conduce la convingerea că sunt mai mari costurile decât beneficiile, abandonul școlar are șanse mai ridicate să apară:

*"- Discriminare nu în sensul să îi oferi discriminare pozitivă, nu în sensul că prin facultate şi aşa mai departe, ci te asiguri că omul care vrea să muncească este acceptat să muncească chiar dacă este rom. Pentru că, dacă eu, de exemplu, vă îmbrac în haine ţigăneşti şi vă duc undeva la un interviu, sunt convins că jumătate dintre angajatori nu vă iau în considerare dacă arătați ca un rom. Nu se uită la ce diplomă aveți. Se uită că sunteți țigan.*
*- Au facilități, au ceva dacă angajează romi.*
*- Deci există o discriminare negativă. În 99% dintre cazuri e justificată, în 1% dintre cazuri nu este justificată şi acel 1% ….. se pierd. Şi atunci, cultura va fi „Degeaba înveți, degeaba încerci, degeaba te trimit la şcoală, chiar dacă tu eşti bună, că oricum nu o să te bage nimeni în seamă. Însă mai bine te văd la un bărbat acum, în clasa a V-a şi, peste 3 ani, ai 7 copii din care trăieşti că i-ai născut prin Germania şi ai ajutoare de acolo, că asta este realitatea."*
(Focus grup cadre didactice localitate rurală săracă).

În ceea ce privește poziţionarea cadrelor didactice faţă de existenţa sau nu a egalităţii de șanse în educaţie, am identificat, în discuţiile angajate, atât o înţelegere limitată a fenomenului, cât și o înţelegere elaborată. Astfel, o parte dintre respondenţi consideră că șansele sunt egale între elevi, iar discrepanţele școlare derivă doar din înzestrările native. Consecinţa este că acești profesori consideră că dacă "noi (profesorii, s.n) lucrăm la fel cu toți copiii, şi dacă e sărac, şi dacă e bogat, şi dacă are pantofii rupți, şi dacă are luxoşi…. deci dacă noi la fel vorbim, dacă noi la fel prezentăm."(cadru didactic localitate rurală dezvoltată) atunci șansele egale sunt asigurate. Nu se iau în calcul, în acest caz, determinările familiale, precondiţiile sociale care puteau stimula dezvoltarea înzestrărilor native sau, dimpotrivă, bloca acest proces. Această poziţie este ilustrată în următorul fragment al unui interviu de grup:

***"În general, credeți că copiii din medii defavorizate au şanse egale în sistemul de învățământ românesc în raport cu ceilalți, cu alți copii care au condiții materiale, financiare mai mari?***

*-Da.*
*-Dacă mă întrebați pe mine, opinia personală e că nu. Un copil care nu are o situație materială bună clar e defavorizat. Economic. Din start. Şi social. Şi social, da.*
*Şi aspectul pecuniar acum e extrem de important în societate, pentru că trăim în...*
*Da, dar dacă privim şcoala, cu ce îl frustrez eu pe ăla care e mai sărac decât pe ăla care e mai bogat? Că nu îl frustrez cu nimic. (…)*
*Să revenim la copiii cu şansele egale. (…) La sistemul de învățământ.*
*-Păi, la sistemul de învățământ. Deci noi lucrăm la fel cu toți copiii, şi dacă e sărac, şi dacă e bogat, şi dacă are pantofii rupți, şi dacă are luxoşi. Deci noi la fel vorbim, noi la fel prezentăm.*
*-Şcoala oferă şanse egale pentru absolut toți copiii – şi săraci, şi bogați. Ba din contră, poate că mi se duc ochii la ăla pe care îl văd puțin mai necăjit. (…) Aş vrea să îl ajut mai mult ca intelect şi ca mod de predare, şi ca mod de înțelegere, să văd ce a spus, pentru că mai intervine şi un pic de milă acolo, că suntem oameni."*
(Focus grup cadre didactice din localitate rurală dezvoltată).

În interviurile de grup, profesorii din școli aflate în mediul urban dezvoltat au avut un acord larg asupra faptului că șansele sunt egale, fără discriminare, fără condiţionări ale mediului social de proveniență.

***"În ce măsură consideraţi că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor?***

*-Oferă!*
*-Da! În mare măsura, 95% eu consider că oferă șanse egale. Am predat în multe școli și am văzut că dacă un copil are ceva problemă, școala întreagă, profesorii, școala în sensul că direcţiunea, profesorii, administraţia, toată lumea și-a dat concursul ca acel copil să fie școlarizat și să nu se simtă exclus.*
*-Da, nu se fac discriminări. Nu, nu, eu personal nu am avut.*
*-Eu am avut un copil rom, de etnie romă și s-a integrat foarte bine și totul a fost în regulă. (…)*
*-Și șanse la o educaţie bună au toţi cu sistemul de repartizare la liceu, șansa la educaţie este aceeași pentru toţi, depinde doar de fiecare copil.*
*-Da! Să beneficieze și să profite de ea.*
*-Avem copii și din Huedin, din alte orașe, asta înseamnă că învaţă.*
*-Din Maramureș. Borșa. Și de la sat. Din familii cu situaţii materiale diferite, șansele sunt aceleași."*
(Focus grup cadre didactice din localitate urbană dezvoltată).

O parte dintre respondenţii interviurilor de grup au însă o înţelegere mai elaborată despre asigurarea șanselor școlare egale, luând în calcul atât posibilităţile elevului cât și startul inegal, și de aici necesitatea unei predări adaptate nevoilor elevului, ca mijloc de compensare a condiţiilor sociale:

*"Problema e că şanse egale nu înseamnă atitudine egală, nu înseamnă aceeaşi abordare. Eu, dacă intru la clasă şi am aceeaşi abordare şi cu cei din prima bancă şi cu cei din ultima bancă, nu înseamnă că i-am oferit şanse egale. Dacă unul prinde mai repede şi el poate să meargă la nu ştiu ce competiţii şi îi aloc un sfert de oră, nu înseamnă că, dacă îi aloc celui din ultima bancă un sfert de oră, are şanse egale. Şansele egale trebuie adaptate nevoilor personale. Asta e părerea mea."*
*(Focus grup cadre didactice din localitate rurală dezvoltată).*
*"-Deci nu numai între etnii e o discriminare, ci şi între elevii din mediul rural şi cei din urban. Elevii din mediul rural, mai ales acum, după Revoluție, nu mai au nicio şansă aproape să îşi continue studiile, din cauza problemelor sociale şi... este un decalaj între ei... Nu au şanse egale cu cei din mediul urban...*
*(…)*
*-Celui care doreşte să învețe îi oferă şanse. Îi oferă. Dar cel care nu, ce să... Îl iau cu forța? Îl iau cu forța?Dacă vezi că nu ai cu cine... Eu nu cred că nu au şanse.*
*-Poate că în mediul rural sunt acei copii care sunt forțați să meargă... Cred că a fost cea mai mare greşeală să se desființeze acele şcoli în care erau...*
*-Da, da. 5 copii erau într-o localitate. Acelor 5 copii statul trebuia să le asigure educație. Era obligat. Era obligat, da. Un învățător să facă ore şi cu cel care e în clasa I, în clasa a II-a. Cred că, într-adevăr, acolo acei copii nu au şanse egale.*
(Focus grup cu profesori din localitate rurală săracă).

Câţiva dintre profesorii intervievaţi arată cum inegalitatea de șanse școlare în funcţie de mediul de rezidenţă contribuie la un abandon școlar ridicat în rândul elevilor din mediul rural:

*-Dacă mă întrebați pe mine, cred că niciun sistem din lume nu poate să asigure. Cred că nici America sau, mă rog, un stat foarte dezvoltat, sau țările nordice... cred că nu pot să vină şi să spună „Domnule, este impecabil!".*
*-Da, dar la noi, la un moment dat, chiar aveau şansa toți aceşti copii să studieze. Funcționa.*
*(...)*
*-Și dacă statul a desființat aceste şcoli, chiar şi cu 5 copii în clasa respectivă... Copilul face naveta şi automat nu mai... Da. Și el pierde din acea energie... vă dați seama, chiar şi această navetă... lumea nu mai are posibilitatea să întrețină copiii în şcoli şi automat intervine abandonul şcolar.*

*-Mulți se opresc după opt clase, pentru că nu au posibilitatea să vină în oraş. Da. Şi chiar şi mai devreme. Şi mai devreme."*
(Focus grup, cadre didactice localitate urbană săracă).

În același timp, o parte dintre profesorii intervievați observă că educaţia școlară implică costuri care sunt la îndemâna doar a anumitor elevi:

*"-Aş vrea să vă mai spun că noi suntem în situația acum să organizăm săptămâna „Şcoala Altfel", în care ne dorim foarte mult să îi scoatem un pic din mediul acesta şi să îi ducem să vadă şi ei cum este oraşul, că poate sunt unii care nu au fost în oraş niciodată, să meargă la un film ca să vadă cum ne comportăm acolo, cum ne comportăm într-un mijloc de transport în comun, pentru că e foarte important. Ei, toate aceste ieşiri presupun nişte cheltuieli. Şi atunci, nu pot participa toți copiii. Cei care nu au venituri materiale acasă normal că nu pot participa. Iar noi fonduri nu avem, ci doar aceste activități să le... Deci eu zic că ar trebui ca pentru „Şcoala Altfel" să se aloce nişte fonduri pentru aceste ieşiri, ca să poată să participe toți copiii. Părerea mea.*
*-Da, ideea e bună.*
*-Salutară.*
*-Nu mai zic de auxiliare, care ne trebuie, că avem manualele care sunt gratuite, dar avem nevoie şi de auxiliare. Şi atunci, o parte cumpără, ceilalți... Se uită."*
(Focus grup cu profesori din localitate rurală dezvoltată).

Modul de înţelegere a egalităţii de șanse în educaţie are un efect direct și asupra modului în care se consideră adecvat a organiza distribuirea elevilor în clase, în școli. În interviurile realizate în mediul rural sărac, opţiunea respondenţilor privind organizarea claselor este clară: mixtă, fără a lua în calcul etnia elevilor. În urbanul sărac opţiunea este, de asemenea, pentru organizarea cursurilor în clase mixte.

***"-Credeți că predarea pentru copiii romi ar trebui să fie în clase separate sau în clase mixte?***

*-Nu există aşa ceva.*
*-Nu, nu.*
*-La noi sunt integrați foarte bine. Nu, nu.*
*-În clase împreună.*
*Nu, nu. Sunt integrați. Nu, nu, nu. Nu.*
*(...)*
*Şi sunt copii romi foarte bine educați şi cu bun-simț, şi isteți, şi... Nu.*
*Bineînțeles. Nu, nu, nu.*
*Nu. Nu, nu. Deci la noi nu se pune problema.*
*Păi, eu cred că i-am discrimina dacă am face...*
*Nu, nu este cazul, normal."*
*(Focus grup cadre didactice din localitate urbană săracă).*

*Lucrurile stau puţin diferit în cazul cadrelor didactice care activează într-o localitate urbană mare, dezvoltată, în care interacţiunea cu elevi romi nu are loc foarte frecvent. În aceste situaţii, deși există conștiința faptului că norma legală este organizarea predării în clase mixte – prin "incluziune", sunt avansate totuși argumente în sensul separării copiilor romi, se exprimă dubii cu privire la modul în care lucrurile ar trebui să se întâmple, se invocă anumite auspicii în care participarea în aceleași clase ar trebui să se întâmple (dacă sunt cuminți, conștiincioși etc.), sunt evocate anumite stereotipuri negative la adresa romilor care ar putea afecta participarea școlară a acestora etc. Apare conturată o graniță între romi și neromi, vorbindu-se de obiceiuri specifice primilor, incompatibile cu o participare școlară adecvată. Merită observată și intervenţia unui respondent care afirmă că segregarea elevilor romi trebuie evitată pentru că le-ar oferi acestora un avantaj competitiv nepotrivit, la fel ca în cazul maghiarilor:*

***"-Consideraţi că trebuie organizată predare separată pentru copiii romi faţă de ceilalţi copii, sau în clase mixte e ok?***

*-Atâta timp cât învaţă nu interesează pe nimeni că e rom. Nu interesează pe nimeni ce e.*
*-Cred că mai de grabă problema este la părinţi uneori. Nu ne sprijină atât de mult, îl trimit numai pentru alocaţie. Îi trimit ocazional, așa. Sau corn și lapte.*
*(...)*
*-Acum problema asta cu romii e foarte*

*complicată și în clasele cu romi la care am predat erau și clase cu romi cuminţi și integraţi și altele în care erau de nestăpânit într-un fel. Adică principala problemă eu o consider, având în vedere că am mai lucrat cu ei și în proiecte de voluntariat extra-școlar, principala lor problemă e că ei vin dintr-o altă lume, adică ei au obiceiurile lor, felul lor de a percepe viaţa și care nu este compatibil cu sistemul celălalt, adică acesta în care funcţionează orașul, să zic.*

***-Dar cu toate acestea nu credeţi că e necesar învăţământ separat?***

*-Nu știu dacă e necesar sau nu. Problema este că în momentul când ai în clasă trei, patru copii din aceștia, care vin și cântă… Sau nu se spală.*
*-Eu pot să accept că desenează ora asta. Nu că de spălat se spală, marea majoritate. Sau părinţii lor chiar dacă lucrează în niște condiţii groaznice, nu știu dacă aţi fost, se străduiesc să-i trimită cât de cât curaţi la școală. Și acolo la ei e o anumită ierarhizare, adică unii îs mai curaţi, unii au grijă de copiii lor cât de cât, alţii chiar deloc și aceia nu reușesc să termine școala. Deci e foarte important să fie susţinuți. Dar în momentul când ai în clasă doi, trei dinăștia, foarte greu poţi să-i duci până în clasa a 8-a. Și nu reușești să-ţi faci materia ca profesor. Deci ai niște probleme de disciplină destul de grave. De aceea nu știu cum e mai bine. Nici să-i pui în clase separate nu e bine, pentru că se întâmplă ca și cu comunitatea maghiară, ei au locurile lor, au totul al lor ca și comunitatea romă și atunci sistemul concurenţial nu mai este concurenţial, adică nu e firesc ce se întâmplă, asta e părerea mea.*
*-Acuma vezi că ei au avut o istorie tragică, că au fost robi și cumva asta deja, (…), e o moștenire pe care foarte greu poţi să o ștergi. Și au fost supuși, chinuiţi mai rău decât negrii, dar nu sunt documente foarte multe care să ateste asta, dar puţinele care îs…*
*(…)*
*-La noi se merge pe educaţia asta incluzivă. Dar acum sunt clase de romi acolo la …, sunt clase separate de romi, eu știu, așa am auzit.*
*-Probabil unde numărul lor e foarte mare. Și sunt probleme serioase și de aceea. E mai bine așa că-s același tip de probleme într-o clasă.*

*-Eu cred că se exagerează cu integrarea tuturor în sistemul acesta. Deci integrarea începe, ţi-am spus, din familie. Odată ce el concepe altfel viaţa, el crede că e fericit într-un fel chiar dacă diferit de-al nostru. Cultura lui, tradiţia lui, toate-s diferite și atunci asta e problema de fapt. În momentul când tu te duci opt ore la școală și stai într-un mediu…*
*-Nu tot timpul, dacă nu poţi, nu vrea, nu merge. Dacă nu au reușit europenii să-i integreze…*
*-Avem și exemplu pozitiv, baiatul din a 10-a C, care e pe locurile de romi venit, un copil extraordinar. E așa de conștiincios….*
(Focus grup cadre didactice, localitate urbană dezvoltată).

Luate împreună, datele cantitative și cele calitative arată, cu destulă claritate, faptul că o parte însemnată dintre profesori nu sunt pregătiţi suficient pentru a lucra cu elevi care poartă cu ei povara unei istorii sociale nefavorabile, și că sistemul educaţional amplifică aceste dificultăţi.

## 4. Trecut istoric și democraţie

*"Dau drumul mulţimii să-i masacreze (pe evrei - n.n.). Eu mă retrag în cetatea mea și, după ce-i masacrează, pun iarăși ordine."*
*"Îmi este indiferent dacă în istorie vom intra ca barbari… Să folosim acest moment istoric și să curăţăm pământul românesc… Dacă este nevoie să trageţi cu mitraliera… Îmi iau răspunderea în mod formal și spun că nu există lege… Două-trei săptămâni nu fac nici o lege pentru Basarabia și Bucovina… Deci fără forme, cu libertate completă"* - Ion Antonescu în ședinţa Consiliului de Miniștri din 8 iulie 1941

Măsura în care cetăţenii își amintesc trecutul, dar, mai ales, modul în care evenimentele și personalităţile istorice sunt invocate în spaţiul public, contează pentru calitatea democraţiei din prezent. Astfel, memoria colectivă este o resursă pentru democraţie atunci când comunitatea adoptă perspective deschise și critice asupra trecutului, inclusiv asupra evenimentelor

negative. În același timp, trecutul are adesea interpretări diferite în funcţie de apartenenţa la grupul majoritar sau la cele minoritare. Într-o analiză privind transformările democratice din Europa de Est, Sherrill Stroschein arată că ţările care se autodefinesc formal pornind de la etnia majoritară, incluzând în această categorie Slovacia și România, și-au estompat în practică aceste identităţi pe durata tranziţiei democratice (Stroschein 2012). Aceste procese nu sunt însă ireversibile, așa cum se observă în ultimii ani în cazul tot mai multor ţări în care politicile identităţii intră in conflict cu practicile democratice, cu exemple tot mai clare în Ungaria și Polonia, dar și în ţări fără trecut comunist, cum este Israelul.

În România, perioada cuprinsă între primul război mondial și instaurarea regimului comunist apare tot mai frecvent reflectată în dezbaterile publice cu miză în special pentru poziţionarea majorităţii în raport cu minorităţile etnice și religioase, în special faţă de romi și evrei. Discuţiile sunt centrate cel mai frecvent în jurul re-evaluării rolurilor jucate de către mareșalul Ion Antonescu și de către membrii Mișcării Legionare.

În privinţa mareșalului Antonescu, există un acord larg în rândul istoricilor în privinţa acţiunilor sale în timpul celui de-al doilea război mondial. Ion Antonescu a fost prim-ministru al României între 1940 și 1944, iar pe durata războiului a fost aliatul lui Adolf Hitler, comparabil ca importanţă doar cu conducătorul Italiei, Benito Mussolini. România condusă de Antonescu a contribuit cu 585 000 de soldaţi în timpul invaziei naziste în Uniunea Sovietică, între iunie și octombrie 1941. Pe durata războiului, Antonescu a iniţiat și organizat, conform ultimelor estimări, acţiuni care au condus la moartea a aproximativ 270 de mii de evrei și a 25 de mii de romi în nordul Bucovinei, Basarabia și Transnistria, teritorii aflate la acea vreme în afara graniţelor României, în care trupele românești au ajuns în primele săptămâni ale invaziei din 1941 conduse de Germania (Deletant 2006, Ioanid 2000). "Aceste cifre", afirmă Dennis Deletant, "conferă regimului Antonescu distincţia sinistră de a fi responsabil de numărul cel mai mare de ucideri ale unor evrei după Germania lui Hitler". După război, Antonescu a fost judecat, condamnat la moarte și executat în 1946.

Mișcarea Legionară a fost înființată în 1927 de către Corneliu Zelea Codreanu ca o organizaţie paramilitară de orientare naţionalistă-fascistă, cu un caracter mistic-religios, anticomunist, antisemit și antimasonic. Specificul Mișcării legionare faţă de alte mișcări fasciste europene din perioada interbelică constă în fundamentalismul religios creștin-ortodox (Payne 1996).

Membrii Mișcării Legionare au realizat numeroase asasinate, incluzând uciderea a 64 de generali și politicieni aflaţi în arest preventiv la închisoarea Jilava, în noiembrie 1940, precum și cel mai mare pogrom din istoria Munteniei, în ianuarie 1941, în care au fost uciși 120-140 de evrei. În 1940 Legiunea s-a aliat cu Ion Antonescu, participând la guvernare, însă în ianuarie 1941 au încercat o lovitură de stat ce a fost înfrântă de Antonescu, cu sprijinul lui Hitler.

După 1989, atât Ion Antonescu cât și Mișcarea Legionară au avut parte de receptări puternic divergente. Din punct de vedere legislativ, Ordonanţa de urgenţă nr. 31 din 2002 are ca scop prevenirea și combaterea incitării la ură naţională, rasială sau religioasă, la discriminare și la săvârșirea de infracţiuni contra păcii și omenirii, și reglementează "interzicerea organizaţiilor și simbolurilor cu caracter fascist, rasist sau xenofob", precum și "promovarea cultului persoanelor vinovate de săvârșirea unei infracţiuni contra păcii și omenirii sau promovarea ideologiei fasciste, rasiste ori xenofobe, prin propagandă, săvârșită prin orice mijloace, în public". Urmare a acestei ordonanţe, poziţiile favorabile lui Ion Antonescu și Mișcării Legionare au devenit mai rare, fiind limitate în mare măsură la dezbateri din zona organizaţiilor de extremă dreaptă (Cinpoeș 2013). Sunt însă excepţii frecvente, uneori cu impact public notabil. O serie de istorici, politicieni și lideri de opinie au adus argumente în favoarea reabilitării lor, insistând asupra caracterului anti-comunist, anti-sovietic, creștin-ortodox, și contestând datele privind crimele în masă. Chiar în perioada scrierii acestui raport, Academia Română a decis să îl accepte drept membru corespondent pe sociologul Ilie Bădescu, care, conform

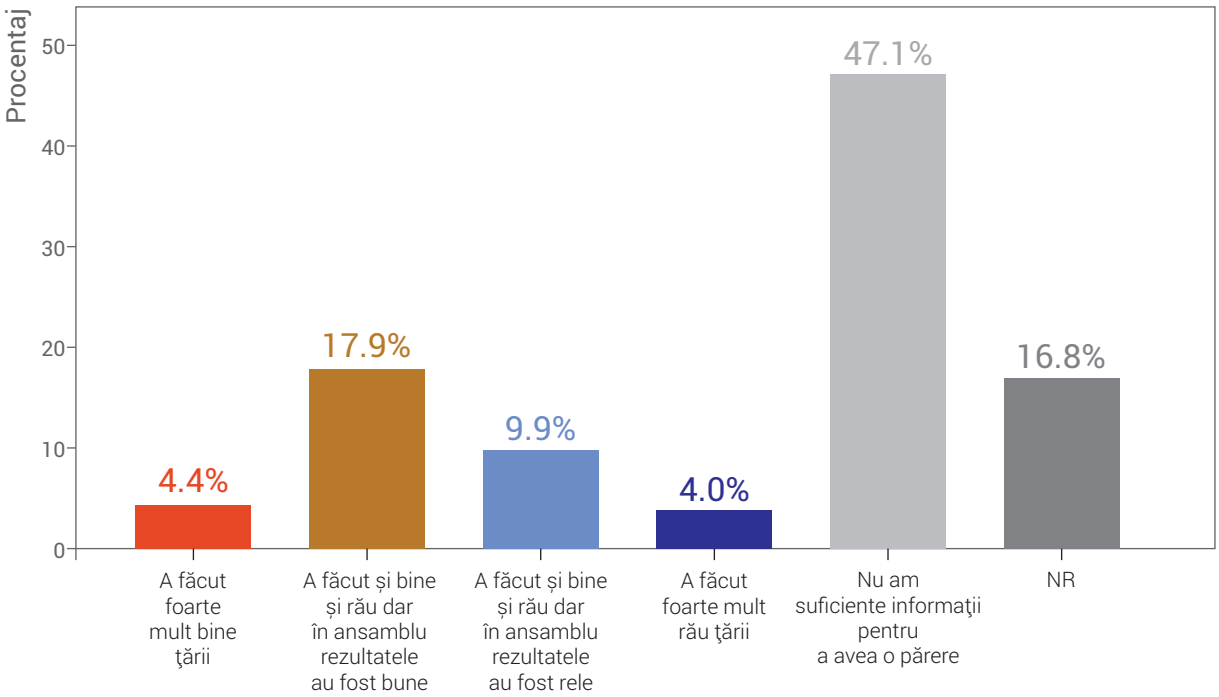
semnatarilor unei scrisori deschise de protest adresate Academiei[29], semnate de peste 30 de cercetători din ştiinţele sociale, promovează "un tip de naționalism inspirat de discursurile cele mai retrograde ale perioadei interbelice, ce pune în pericol mecanismele democratice ale participării sociale egale indiferent de etnie, gen, origine socială, orientare sexuală, apartenență religioasă şi alte criterii cuprinse în Declarația Fundamentală a Drepturilor Omului, precum precizează Articolul 20 al Constituției României."

Pe de altă parte, tot în aceste zile a fost lansat filmul regizat de Radu Jude, "Îmi este indiferent dacă în istorie vom intra ca barbari", despre crimele regimului Antonescu, antisemitismul din acea perioadă și despre masacrarea evreilor de către români. După lansarea filmului, Jude declara într-un interviu: "Nu știu cum mai sînt manualele de istorie acum. Judecând după ce văd că învaţă fiul meu cel mare la școală, perspectiva pare să nu se fi schimbat prea mult: istoria românilor este, în mod inevitabil, glorioasă! Poate mai multă luciditate nu strică. Istoria noastră a avut, cu siguranţă, momente glorioase, dar nu numai. Merită să ne amintim și de celelalte. E o invitaţie la modestie."[30]

Datele sondajului realizat în rândul profesorilor din România ne permit să aflăm câteva aspecte privind percepţia lor asupra mareșalului Ion Antonescu și asupra Mișcării Legionare. Astfel, respondenţii au fost rugaţi să aleagă dintre patru afirmaţii care descriu activitatea de ansamblu a mareșalul Antonescu: 1. A făcut foarte mult bine ţării, 2. A făcut și bine și rău, dar în ansamblu rezultatele au fost bune, 3. A făcut și bine și rău, dar în ansamblu rezultatele au fost rele, 4. A făcut foarte mult rău ţării.

Răspunsurile, descrise în Figura 6, arată că **aproape două treimi dintre subiecți au evitat evaluarea lui Ion Antonescu, preferând să afirme că nu au informații suficiente sau să nu răspundă deloc.**

Figura 6. Distribuţia răspunsurilor respondenţilor la întrebarea " Care este părerea dvs. despre mareșalul Antonescu?"



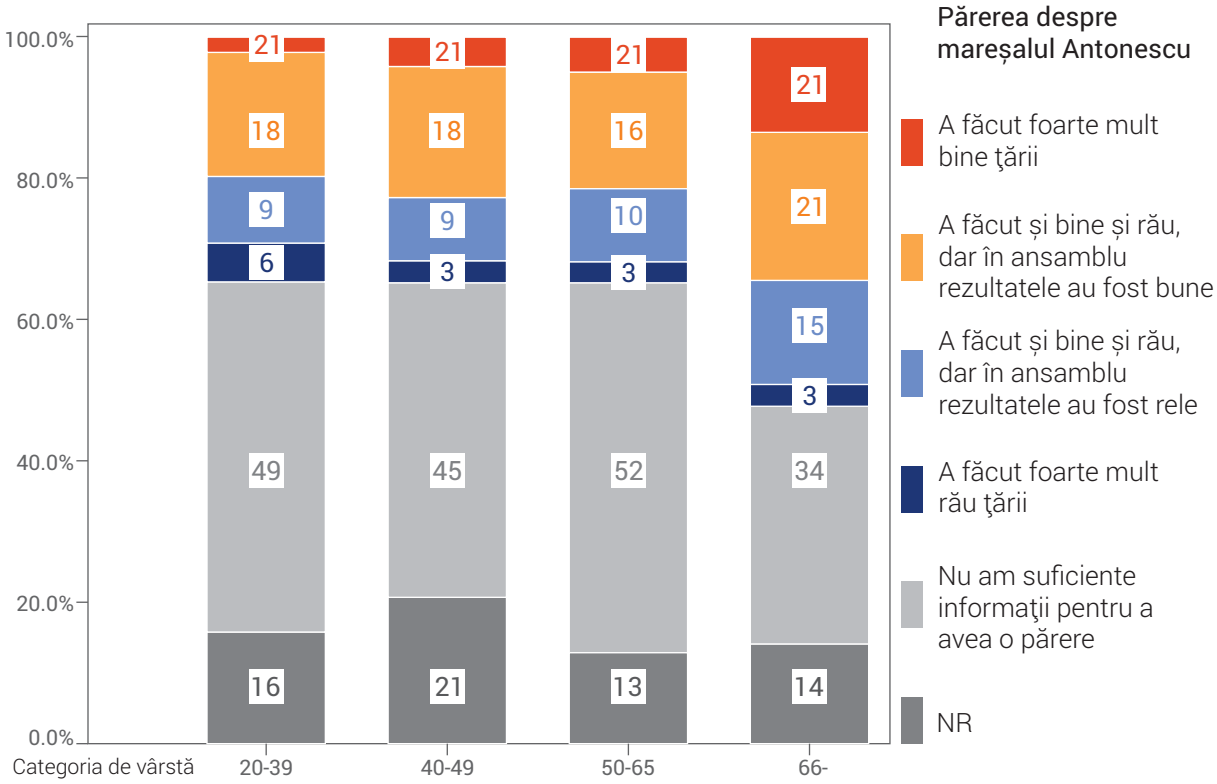

Ne întrebăm dacă absenţa evaluării este urmarea lipsei de interes și cunoștinţe faţă de una dintre personalităţile cheie ale perioadei interbelice, sau este un mod de a evita un răspuns pe care îl

29. Textul scrisorii poate fi citit la adresa: www.romaniacurata.ro/scrisoare-deschisa-ilie-badescu-academia-romana

30. Interviul, realizat de Luiza Vasiliu pentru Scena9, poate fi citit la adresa www.scena9.ro/article/interviu-radu-jude-tara-moarta

percep drept problematic din perspectiva normelor sociale sau a legii.
Dintre cei care au răspuns, **majoritatea afirmă că Ion Antonescu a avut rezultatele de ansamblu care au fost bune sau foarte bune** (22%, faţă de 14% care afirmă că au fost rele sau foarte rele).
Datele ne permit să evaluăm variaţia acestor răspunsuri în funcţie de câteva atribute ale profesorilor. Vârsta este un predictor important, profesorii mai tineri având proporţii mai scăzute de aprecieri favorabile decât cei mai în vârstă (Figura 7). Chiar și în cazul celor sub 40 de ani, însă, evaluările pozitive sunt mai frecvente decât cele negative.

Figura 7. Distribuţia răspunsurilor respondenţilor la întrebarea " Care este părerea dvs. despre mareșalul Antonescu?" în funcţie de categorie de vârstă din care face parte subiectul.




De asemenea, părerea despre Ion Antonescu depinde de specializarea de predare a profesorului. Astfel, raportul dintre proporţia părerilor pozitive și a celor negative este cel mai ridicat în cazul profesorilor de religie, urmaţi de cei de limba română, și cel mai scăzut în cazul celor care predau arte (desen, muzică), urmaţi de cei de ştiinţe sociale (Tabelul 10).

Tabelul 10. Distribuţia răspunsurilor respondenţilor la întrebarea " Care este părerea dvs. despre mareșalul Antonescu?" în funcţie de disciplina de predare a profesorului.

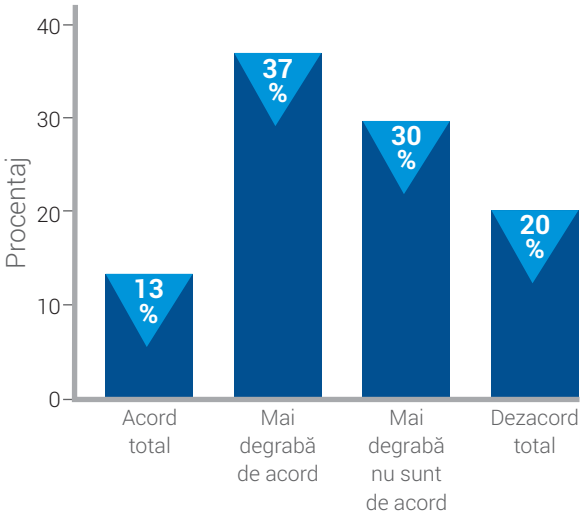
| | specializarea de predare | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | limbi străine | ştiinţe sociale | limba română | mate-info | ştiinţele naturii | discipline tehnice | religie | arte | |
| A făcut foarte mult bine ţării | 3.4% | 5.6% | 3.4% | 2.7% | 5.6% | 3.2% | 2.4% | 4.5% | 4.0% |
| A facut și bine și rău, dar în ansamblu rezultatele au fost bune | 13.6% | 23.1% | 18.6% | 21.7% | 12.6% | 24.1% | 24.4% | 4.5% | 18.1% |

| | specializarea de predare | | | | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | limbi străine | științe sociale | limba română | mate-info | științele naturii | discipline tehnice | religie | arte | |
| A făcut și bine și rău, dar în ansamblu rezultatele au fost rele | 7.5% | 19.8% | 6.1% | 11.5% | 5.9% | 8.9% | 6.1% | 12.4% | 10.2% |
| A făcut foarte mult rău ţării | 3.7% | 4.0% | 4.2% | 3.1% | 3.7% | 5.1% | 1.2% | 5.6% | 3.9% |
| Nu am suficiente informaţii pentru a avea o părere | 52.0% | 31.5% | 51.5% | 45.6% | 54.4% | 41.8% | 47.6% | 59.6% | 46.8% |
| NR | 19.7% | 16.0% | 16.3% | 15.5% | 17.8% | 17.1% | 18.3% | 13.5% | 17.0% |
| Total | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Diferenţele în funcţie de gradul didactic și de tipul de localitate în care se află școala nu sunt semnificative statistic.

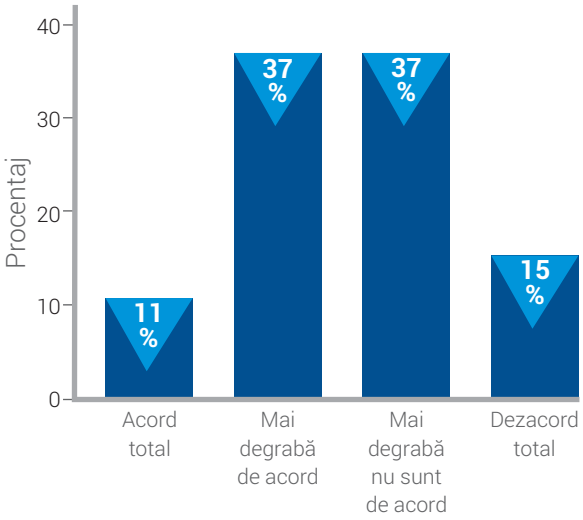
Chestionarul a cuprins alte două întrebări care vizează evaluări ale perioadei interbelice. Astfel, profesorii au fost întrebaţi în ce măsură sunt sau nu de acord cu afirmaţia "Se discută prea puţin despre valorile pozitive promovate de către liderii legionari din perioada interbelică", respectiv cu afirmaţia "Se discută prea puţin despre persecutarea evreilor de către statul Român în timpul celui de-al doilea război mondial". Răspunsurile sunt reprezentate în Figurile 8 și 9.

Figura 8. Măsura în care respondenţii sunt de acord cu afirmaţia "Se discută prea puţin despre valorile pozitive promovate de către liderii legionari din perioada interbelică"




31. Coeficientul Gamma pentru corelaţia dintre cele două variabile este 0,57 (p <0,001)

Figura 9. Măsura în care respondenţii sunt de acord cu afirmaţia "Se discută prea puţin despre persecutarea evreilor de către statul Român în timpul celui de-al doilea război mondial".




Ambele întrebări conduc la distribuţii ale răspunsurilor asemănătoare: proporţia celor care sunt de acord este aproximativ egală cu cea a celor care sunt în dezacord. În mod surprinzător, în condiţiile în care acordul cu prima afirmaţie pare să indice simpatie pentru legionari, iar acordul cu a doua afirmaţie pare să surprindă acceptarea faptului că evreii au fost persecutaţi de către statul român, răspunsurile la cele două întrebări sunt puternic corelate pozitiv.[31] O explicaţie ar fi aceea că răspunsurile la ambele întrebări surprind în primul rând gradul de susţinere pentru intensificarea dezbaterilor publice despre trecut, mai mult decât poziţionarea în raport cu actorii principali din al doilea război mondial.

## 5. Cum evaluează profesorii sistemul de educaţie din România?

Sistemul educaţional românesc nu este lipsit de probleme sau disfuncţionalităţi. Din contră, o parte importantă a indicatorilor de calitate semnalează situaţii care îndepărtează profilul învăţământului autohton de cel al sistemelor de educaţie performante din Europa.

Rezultatele celei mai recente testări PISA (2015) au arătat performanţe modeste ale elevilor români la testele de ştiinţe, citire și matematică (OECD 2017). La fiecare dintre domeniile evaluate, mai mult de o treime dintre elevi s-au plasat sub nivelul de performanţă corespunzător vârstei de 15 ani. Rezultatele slabe la această testare sunt asociate cu statutul socioeconomic defavorabil al elevilor.

Inegalităţile de performanţă generate de discrepanţele de natură economică sunt un fenomen ale cărui efecte sunt vizibile dincolo de ceea ce ne arată testările periodice internaţionale. Contextele economice nefavorabile sunt asociate unui risc ridicat de abandon școlar (Voicu 2010), cu consecinţe negative pentru traiectoria ulterioară a celor care renunţă prematur la studii. Trebuie amintit, în acest sens, dezavantajul asociat școlilor și elevilor din localităţile rurale. Există discrepanţe notabile între mediul rural și cel urban în privinţa ratei abandonului școlar la nivel primar și gimnazial și în ceea ce privește rata de absolvire în învăţământul gimnazial (MEN 2016). Modalitatea de finanţare a școlilor nu reușește să corecteze decalajele existente între mediul rural și urban (Fartușnic et al 2014).

În context european, abilitatea sistemului de educaţie românesc de a cuprinde și a menţine integrate în învăţământ persoanele aflate la vârsta finalizării studiilor este deficitară, comparativ cu celelalte ţări. În 2016, rata părăsirii timpurii a școlii în România era de 18.5%, a treia cea mai ridicată valoare din Uniunea Europeană (Eurostat 2017).

Cum este evaluată calitatea sistemului de educaţie din interior, de către profesori? Este întrebarea care ghidează această secţiune a studiului, în care sunt propuse, alături de descrierea opiniilor profesorilor, câteva explicaţii referitoare la factorii care influenţează poziţionarea cadrelor didactice faţă de această temă. Deoarece există variabilitate regională în privinţa multor aspecte ale sistemului de învăţământ (INS 2016), rezultatele sunt prezentate indicând distribuţia răspunsurilor în funcţie de localizarea școlii (rural/urban și regiuni de dezvoltare).

O primă dimensiune evaluativă se referă la aprecierea generală a sistemului educaţional din România. Aproximativ 40% dintre respondenţii care au oferit un calificativ din lista de opţiuni consideră că acesta este "foarte bun" sau "bun". 18% dintre respondenţi au bifat calificativele „prost" sau „foarte prost", în timp ce 42% s-au plasat pe o poziţie neutră („nici bun, nici rău"). Tabelul 10 detaliază distribuţia răspunsurilor care desemnează evaluări pozitive, în funcţie de localizarea școlii (mediul rural sau urban și regiunea în care sunt plasate școlile de provenienţă a respondenţilor).

Tabelul 10. Aprecierea generală a sistemului de educaţie din România

| Procente cumulate răspunsuri "bun" și "foarte bun" (excluzând non răspunsurile)+ | |
|---|---|
| Toţi profesorii (n=1381) | 39,8 |
| Localizarea școlii | |
| Rural | 40,4 |
| Urban | 39,6 |
| Regiunea | |
| Nord Vest | 38,3 |
| Centru | 25,3 |
| Nord Est | 45,7 |
| Sud Est | 37,1 |
| Sud (Muntenia) | 44,7 |

32. Procentele de elevi din România cu rezultate care s-au plasat sub nivelul 2 de performaţă (low-achievers) pentru domeniile testate: 38.6% la citire; 38.5% la ştiinţe; 39.9% la matematică. Cf. OECD 2017.

33. Procentele de „low achievers" (elevi cu rezultate sub nivelul 2) în categoria socio-economică cea mai modestă („bottom quarter") depășesc 50% pentru fiecare dintre cele trei domenii: 56.1% la testul de ştiinţe, 57.5% la testul de citire și 59% la cel de matematică. Vezi sursa citată mai sus.

34. Studiul a cuprins un eșantion de 1427 de profesori din învăţământul preuniversitar, reprezentativ la nivel naţional.

35. Vezi Anexa pentru detalii referitoare la împărţirea pe regiuni.

| | |
|---|---|
| București - Ilfov | 47,6 |
| Sud Vest (Oltenia) | 47,6 |
| Vest | 35,2 |

* rata de non răspuns pentru acest item este de 3.2% (46 respondenţi)

Plasarea în mediul rural/urban nu influenţează aprecierea pozitivă a sistemului de educaţie. Diferenţe notabile există însă între regiuni. Regiunea Centru se remarcă drept zona caracterizată de cel mai redus procent (25.3%) de evaluări pozitive oferite de către profesori, la polul opus aflându-se Oltenia și zona București-Ilfov.

Următoarele componente evaluative au solicitat profesorilor compararea sistemului educaţional din România cu învăţământul din statele occidentale, respectiv cu situaţia de dinainte de 1989. Datele arată că jumătate dintre profesorii cuprinși în studiu consideră învăţământul autohton ca fiind superior celui din ţările vestice.

Tabelul 11. Acordul profesorilor cu afirmaţia „Învăţământul românesc este mai bun decât învăţământul din Occident"

| Procente cumulate răspunsuri "acord total" și "mai degrabă de acord" (calcule după excluderea non-răspunsurilor*) | |
|---|---|
| Toţi profesorii (n=1354) | 50,1 |
| Localizarea școlii | |
| Rural | 51,2 |
| Urban | 49,7 |
| Regiunea | |
| Nord Vest | 44,2 |
| Centru | 37,3 |
| Nord Est | 44,8 |
| Sud Est | 55,4 |
| Sud (Muntenia) | 56,3 |
| București - Ilfov | 53,6 |
| Sud Vest (Oltenia) | 60,8 |
| Vest | 46,4 |

* rata de non răspuns pentru acest item este de 5.1% (73 respondenţi)

Regiunea Centru se distinge din nou prin cumularea celui mai mic procent de respondenţi cu evaluări pozitive (37.3%), la mare distanţă de Oltenia, unde 60.8% dintre profesori plasează învăţământul românesc pe o poziţie superioară comparativ cu ţările vestice. Desigur, așa cum va fi ulterior discutat, datele colectate prin chestionar implică deseori limite importante în sensul aprofundării tematicilor. În lipsa unor informaţii suplimentare despre motivaţiile care fundamentează aceste răspunsuri, ne aflăm în situaţia de a nu ști cu certitudine la ce se raportează profesorii atunci când afirmă că educaţia din România este mai bună decât cea din Occident. Cu siguranţă, există o distanţă notabilă între aprecierile foarte pozitive discutate mai sus și plasarea relativă a elevilor din România în testările internaţionale de tip PISA. Lipsa de calibrare dintre cele două dimensiuni poate sugera în schimb faptul că profesorii utilizează alte criterii de evaluare în plasarea educaţiei autohtone pe o poziţie superioară.

În cadrul interviurilor de grup care au suplimentat studiul cantitativ, au fost emise o serie de opinii care ar putea constitui un punct de plecare în sensul clarificării acestor criterii. De pildă, unii profesori consideră că nivelul de predare din școlile românești este superior prin prisma gradului de dificultate a conţinuturilor transmise (elevii din România învaţă conţinuturi complexe la vârste mai fragede decât colegii lor din ţările vestice). De asemenea, a apărut ideea nevoii de a renunţa la copierea modelelor de educaţie din alte ţări, a căror evaluare superlativă este pusă la îndoială de o parte dintre respondenţi. Au fost însă și voci care direcţionează discuţia către componenta de educaţie civică, arie în care România este considerată a fi într-o poziţie mai vulnerabilă, rezultat al unei slabe culturi a voluntariatului. Un demers ulterior de cercetare, care să examineze în profunzime resorturile atitudinale ale profesorilor, ar putea furniza răspunsuri suplimentare acestui tip de intero-gaţii.

Revenind la datele de sondaj, al doilea aspect comparativ examinat relevă că 61% dintre respondenţi consideră că sistemul de educaţie de dinainte de 1989 avea o calitate superioară celui actual. În mediul rural această poziţionare este prezentă în rândul unei proporţii mai ridicate de respondenţi faţă de mediul rural (69.2 % comparativ cu 58%) (Tabelul 12).

Tabelul 12. Acordul profesorilor cu afirmaţia „Învăţământul de dinainte de 1989 era mai bun decât cel de astăzi"

| Procente cumulate răspunsuri "acord total" și "mai degrabă de acord" (calcule după excluderea non-răspunsurilor[+]) | |
|---|---|
| Toţi profesorii (n=1372) | 61 |
| Localizarea școlii | |
| Rural | 69,2 |
| Urban | 52 |
| Regiunea | |
| Nord Vest | 57,7 |
| Centru | 51,3 |
| Nord Est | 60,3 |
| Sud Est | 60,7 |
| Sud (Muntenia) | 63,6 |
| București - Ilfov | 67 |
| Sud Vest (Oltenia) | 64,3 |
| Vest | 65,4 |

[+] rata de non răspuns pentru acest item este de 3,9% (55 respondenţi)

Discuţia asupra celor trei dimensiuni evaluative prezentate mai sus este reluată în ultima secţiune a capitolului, care propune și câteva direcţii explicative.

În continuarea analizei sunt discutate elemente suplimentare referitoare la modul în care profesorii din România se raportează la calitatea sistemului de educaţie. Primul dintre acestea se referă la abilitatea școlilor din România de a oferi șanse egale tuturor copiilor.

Trebuie reamintit că o parte importantă a indicatorilor referitori la participarea școlară sau la performanţele elevilor arată existenţa unor decalaje notabile între mediul rural și urban, precum și situaţia de dezavantaj a elevilor din familii sărace sau a copiilor de etnie romă (European Commission 2017). În plus, datele TALIS 2013 arată că în școlile în care mai mult de 30% din efectivul de elevi este reprezentat de copii din categorii socio-economice dezavantajate, este mai probabil să predea profesori aflaţi la debutul carierei didactice (cu mai puţin de 5 ani vechime) (CNEE 2014).

În acest context, este oarecum surprinzător de observat că răspunsurile a circa 73% dintre profesorii incluși în studiu indică percepţia unor situaţii pozitive: 14.2% au răspuns că școala asigură șanse egale pentru toţi elevii "în foarte mare măsură", iar 58.6% "în mare măsură". Respondenţii în opinia cărora școlile din România eșuează în această privinţă menţionează frecvent copiii din familii sărace și/sau dezorganizate, copiii de etnie romă, elevii cu dizabilităţi sau cu cerinţe educaţionale speciale și elevii din mediul rural ca reprezentând principalele categorii afectate de inegalitate. Percepţia conform căreia școala furnizează un mediu caracterizat de inegalitate este asociată cu o apreciere generală neutră sau nefavorabilă a sistemului educaţional românesc.

Tabelul 13 arată distribuţia profesorilor care apreciază sistemul de educaţie ca furnizând șanse egale tuturor elevilor, în funcţie de localizarea școlii. Nu sunt diferenţe semnificative statistic între profesorii din rural și cei din urban în privinţa acestei opinii. Diferenţa inter-regională cea mai consistentă este între zona Vest (în care 81% dintre profesori sugerează existenţa egalităţii de șanse) și zona București-Ilfov (63.5%).

Tabelul 13. Opinia profesorilor privind egalitatea de șanse în contextul sistemului școlar din România

| Procente cumulate răspunsuri "în foarte mare măsură" și "în mare măsură" la întrebarea *„În ce măsură credeţi că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor?"* (procente după excluderea non-răspunsurilor[+]) | |
|---|---|
| Toţi profesorii (n=1396) | 72,8 |
| Localizarea școlii | |
| Rural | 70,7 |
| Urban | 73,6 |
| Regiunea | |
| Nord Vest | 77,4 |
| Centru | 69,5 |
| Nord Est | 69,8 |
| Sud Est | 71 |
| Sud (Muntenia) | 71,6 |
| București - Ilfov | 63,5 |
| Sud Vest (Oltenia) | 75 |
| Vest | 81 |

[+] rata de non răspuns pentru acest item este de 2,2% (31 respondenţi)

Componenta calitativă a studiului (interviurile de grup) oferă câteva indicii suplimentare legate de modalitatea în care profesorii înţeleg problematica șanselor egale în context educaţional. Un aspect frecvent menţionat se referă la dezavantajul relativ al elevilor din mediul rural. Între cauzele pe care profesorii le atribuie acestui dezavantaj primează următorii factori: resursele de care dispun familiile sunt deseori mai modeste, comparativ cu cele ale familiilor din mediul urban; desfiinţarea școlilor în localităţile rurale cu puţini copii are un impact negativ asupra participării școlare; situaţiile frecvente în care predarea este asigurată de către profesori suplinitori, deoarece costurile de transport sunt descurajante pentru cadrele didactice cu salarii de debutanţi.
În plus, din interviuri reies abordări nuanţate ale semnificaţiilor pe care profesorii le atribuie ideii de egalitate de șanse în context școlar, ilustrate prin intermediul paragrafelor de mai jos:

> *"Am predat în multe școli și am văzut că, dacă un copil are ceva problemă, școala întreagă, profesorii, școala în sensul că direcţiunea, profesorii, administraţia, toată lumea și-a dat concursul ca acel copil să fie școlarizat și să nu se simtă exclus"* (focus grup, Cluj-Napoca, jud.Cluj);

> *"Șanse egale nu înseamnă atitudine egală, nu înseamnă aceeași abordare. Eu, dacă intru la clasă și am aceeași abordare și cu cei din prima bancă și cu cei din ultima bancă, nu înseamnă că i-am oferit șanse egale. Dacă unul prinde mai repede și el poate să meargă la nu știu ce competiţii și îi aloc un sfert de oră, nu înseamnă că, dacă îi aloc celui din ultima bancă un sfert de oră, are șanse egale. Șansele egale trebuie adaptate nevoilor personale."*
> (Focus grup cadre didactice în localitate rurală săracă).

Revenind la dimensiunea cantitativă a studiului, alături de itemii care acoperă evaluări generale ale calităţii sistemului de educaţie, sondajul a cuprins și întrebări care au solicitat profesorilor raportarea la contextul școlar specific în care sunt activi. Respondenţii au fost rugaţi să aprecieze în ce măsură școala în care predau se confruntă cu cincisprezece probleme specifice, care acoperă o gamă largă de situaţii. Problemele pe care proporţii însemnate de profesori le consideră prezente în școlile lor includ numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (38,3%), rezultatele slabe ale elevilor (37,4%), lipsa fondurilor (36,5%) și dotarea precară a laboratoarelor (35,5).

Tabelul 14. Percepţia profesorilor asupra problemelor existente în școlile în care predau

| Procente cumulate răspunsuri "în foarte mare măsură" și "în mare măsură" la întrebarea „*În școala în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme?*" (după excluderea non-răspunsurilor), n variabil | |
|---|---|
| Siguranța scăzută în şcoală (n=1419) | 13,7 |
| Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (n=1417) | 37,4 |
| Atmosfera, relațiile tensionate dintre elevi (n=1419) | 17,4 |
| Dotarea precară a laboratoarelor (n=1409) | 35,5 |
| Atitudinea necuviincioasă a elevilor față de profesori (n=1417) | 24,1 |
| Condițiile nesatisfăcătoare din sălile de clasă (n=1417) | 14,4 |
| Lipsa curățeniei în incinta şcolii (n=1416) | 7,7 |
| Atmosfera, relațiile tensionate dintre profesori (n=1414) | 5,1 |
| Slaba pregătire profesională a cadrelor didactice (n=1402) | 3,4 |
| Atitudinea agresivă a profesorilor în relația cu elevii (n=1401) | 2,5 |
| Lipsa de profesori titulari (n=1399) | 4,5 |
| Managementul defectuos / slab al şcolii / liceului (n=1400) | 4,6 |
| Lipsa fondurilor (n=1388) | 36,5 |
| Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (n=1398) | 38,3 |
| Situarea școlii într-o zonă periculoasă (n=1411) | 6,3 |

Notă: „n" din paranteze reprezintă numărul respondenţilor care au indicat o opţiune de răspuns alta decât NS/NR. Valoarea lui „n" variază pentru fiecare item din tabel.

Mediul rural este asociat cu mai multe probleme la nivelul școlii raportate de către profesori. Regiunile Centru, București-Ilfov și judeţele din sudul Munteniei sunt caracterizate de valorile cele mai ridicate ale indexului de probleme identificate în școală, calculat pe baza răspunsurilor oferite de către profesori la itemii de mai sus.
În plus, așa cum este arătat în Tabelul 15, tipul de probleme indicate preponderent de către profesori diferă în funcţie de regiunea de dezvoltare în care este plasată școala. Problema rezultatelor slabe la învăţătură se remarcă în răspunsurile profesorilor din regiunile Nord Vest, și Vest. În zona de sud (Sud Est, Sud Vest Oltenia și Sud Muntenia) dar și în Nord-Est, numărul ridicat de elevi cu situaţie materială foarte dificilă este raportat de procente ridicate de profesori.

Tabelul 15. Problemele care întrunesc cele mai ridicate procente cumulative de răspunsuri „în foarte mare măsură" și „în mare măsură" în fiecare regiune (sunt indicate primele 2 probleme)

| | | |
|---|---|---|
| Nord Vest | i | Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (27.1%) |
| | ii | Dotarea precară a laboratoarelor (27%) |
| Centru | i | Dotarea precară a laboratoarelor (41.9%) |
| | ii | Lipsa fondurilor (41.3%) |
| Nord Est | i | Lipsa fondurilor (35.9%) |
| | ii | Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (35.8%) |
| Sud Est | i | Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (37.2%) |
| | ii | Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (33.8%) |
| Sud (Muntenia) | i | Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (48.7 %) |
| | ii | Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (47.9%) |
| București - Ilfov | i | Lipsa fondurilor (49%) |
| | ii | Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (44.4%) |
| Sud Vest (Oltenia) | i | Numărul ridicat de elevi din familii foarte sărace (42.5%) |
| | ii | Lipsa fondurilor (37.1%) |
| Vest | i | Rezultatele slabe la învățătură ale elevilor (46.5%) |
| | ii | Dotarea precară a laboratoarelor (45.9%) |

Ultima parte a acestei secţiuni readuce în discuţie evaluările pe care profesorii le fac asupra calităţii sistemului educaţional românesc, explorând posibilii factori care influenţează opiniile profesorilor asupra acestei tematici. Cele trei opinii analizate se referă la evaluarea generală a sistemului de educaţie, la compararea educaţiei din România cu cea din ţările vestice, respectiv la compararea calităţii învăţământului actual cu cea a sistemului de dinainte de 1989.

(1) Aprecierea pozitivă a sistemului de educaţie românesc
Factorii luaţi în considerare ca posibili predictori pentru aprecierea pozitivă a sistemului de educaţiei sunt următorii: (1) nivelul de educaţie al profesorilor (ultima școală absolvită); (2) vechimea în sistemul de învăţământ[36]; (3) statutul didactic al profesorilor în sensul deţinerii calificării și titularizării; (4) indexul percepţiei problemelor din școală; (5) aprecierea măsurii în care sistemul de educaţie oferă șanse egale tuturor copiilor; (6) localizarea școlii în mediul rural sau urban; (7) regiunea istorică în care e plasată școala.
Analiza de regresie arată că, din lista de factori de mai sus, 4 dintre predictori au putere explicativă. Astfel, probabilitatea ca un profesor să evalueze pozitiv calitatea generală a sistemului de educaţie scade în cazul respondenţilor în opinia cărora școala din care provin este afectată de multe probleme. De asemenea, este mai puţin probabil ca profesorii ce consideră că școala nu oferă un context caracterizat de șanse egale pentru toţi elevii să aibă o evaluare pozitivă a sistemului de educaţie. Profesorii din mediul urban și cei din regiunea

36. Valoarea medie a vechimii în rândul profesorilor din studiu este de 17.7 ani, iar cea mediană 18 ani.

Transilvania sunt mai critici faţă de calitatea generală a sistemului de învăţământ.

(2) Sistemul de educaţie din România este mai bun decât cel din Occident
Și în acest caz, variabilele care descriu pregătirea (nivelul de educaţie) și poziţia profesorilor în sistemul didactic (vechimea, respectiv calitatea de titular) se dovedesc a fi lipsite de influenţă semnificativă statistic. În schimb, proveniența respondenţilor din zona Muntenia crește șansele aprecierii sistemului românesc de educaţie ca fiind superior celor din ţările vestice. Pe de altă parte, aprecierea că școala eșuează în a oferi șanse egale tuturor elevilor și perceperea a numeroase probleme în școala de provenienţă scad probabilitatea ca profesorii să evalueze educaţia din România ca fiind superioară celei occidentale. Nu în ultimul rând, este mai puţin probabil ca profesorii din mediul urban să fie de acord cu această afirmaţie.

(3) Învăţământul de dinainte de 1989 era mai bun decât cel de astăzi
Probabilitatea ca profesorii să considere învăţământul de dinainte de 1989 mai bun decât cel din prezent este mai mare în cazul respondenţilor care reclamă un număr mare de probleme în școala de provenienţă Pe de altă parte, probabilitatea aderării la această opinie scade atunci când respondenţii profesează în școli din mediul urban. De această dată și conform așteptărilor, vechimea în meseria de profesor are o influenţă semnificativă: o vechime mai mare în activitatea de predare sporește șansa unei poziţionări „nostalgice" conform căreia înainte de 1989 învăţământul din România era mai bun.

Din datele colectate se poate observa că în evaluarea calităţii sistemului de educaţie, pentru toate cele trei dimensiuni analizate în detaliu (evaluarea generală a sistemului de educaţie, comparaţia cu sistemele educaţionale ale statelor vestice și comparaţia cu învăţământul de dinainte de 1989), un rol importat îl are modul în care profesorii se raportează la contextul școlar imediat, cel în care sunt integraţi și ale cărui deficienţe le pot observa în activitatea lor cotidiană.
O observaţie generală însă semnalează aparenta lipsă de suprapunere dintre profilul sistemului de educaţie din România conturat de indicatorii obiectivi și măsurabili de calitate a educaţiei și proiecţiile comparativ mult mai pozitive sugerate de răspunsurile profesorilor. În acest sens, revin la observaţiile punctate într-o secţiune anterioară privind limitările inerente pe care datele de sondaj le presupun, reflectate în special de posibilitatea redusă de a surprinde motivaţii de profunzime și justificări ale opiniilor. Ar fi util, în acest sens, de aprofundat care anume sunt dimensiunile care justifică, în opinia cadrelor didactice, calificativele pozitive oferite sistemului de educaţie. Care sunt dimensiunile care funcţionează bine și foarte bine? Ce funcţionează cel mai bine, în termeni absoluţi și relativ la alte ţări din Europa? Ce nu funcţionează și ar trebui îmbunătăţit? Răspunsurile la acest tip de întrebări sunt utile atât pentru a înţelege mai bine poziţionarea profesorilor faţă de sistemul de educaţie, cât și ca exerciţiu de onestitate și acceptare a unei stări de fapt imperfecte, pentru care se pot identifica măsuri corective.

## 6. Valori personale ale profesorilor și predare

În cadrul acestei secţiuni ne vom centra asupra valorilor personale ale cadrelor didactice, a convingerilor lor privind predarea și a identităţii lor profesionale. Pentru aceste dimensiuni vom analiza și diferenţe în funcţie de genul și gradul didactic al profesorilor. De asemenea, vom realiza și o analiză a relaţiei dintre modul în care profesorii abordează predarea și valorile lor, și a relaţiei dintre identitatea lor profesionala și valori.

Din perspectiva modelului valorilor propus de Shalom Schwartz (2001, 2004), valorile sunt constructe motivaţionale care integrează scopuri pe care oamenii caută să le îndeplinească. Aceste scopuri au un nivel mare de generalitate și sunt un fel de scopuri de viaţă, care conturează modul în care persoana dorește să își trăiască propria viaţă. Astfel, aceste scopuri ghidează la nivel global tipul de activităţi,

persoane sau lucruri cu care cineva dorește să interacţioneze. Nu toate valorile au aceeași importanţă pentru o persoană. Unele valori au rol central în definirea sinelui, adică persoana nu ar putea renunţa la ele fără să simtă că face o concesie majoră, pe când altele au un rol periferic în modul în care oamenii se definesc. Astfel, valorile cu rol central în definirea sinelui sunt mult mai stabile prin raportare la diferite contexte sau situaţii.

Schwartz (2001, 2004) propune patru categorii mari de valori personale, în fiecare categorie înscriindu-se mai multe valori specifice: (1) deschiderea sau disponibilitatea pentru schimbare; (2) orientarea spre conservare; (3) orientarea spre transcenderea sinelui; (4) orientarea spre optimizare personală.

**Deschiderea sau disponibilitatea pentru schimbare** se referă la orientarea resurselor spre

Hedonism: plăcere şi gratificare senzorială (plăcere, a „gusta" viața);

Noutate şi provocări în viață (om curajos, o viață plină de diversitate, o viață palpitantă);

Auto-direcționare: mod independent de gândire şi de acțiune, centrare pe a crea şi a explora (creativitate, libertate, independență, curiozitate, alegerea propriilor scopuri).

**Orientarea spre conservare** cuprinde urmarea unor scopuri centrate pe:

Conformare: control şi limitare a acțiunilor, înclinațiilor şi a impulsurilor care îi pot supăra sau răni pe ceilalți şi pot încălca expectanțe şi norme sociale (om politicos, obedient, autodisciplinat, care îşi respectă părinții şi vârstnicii);

Securitate/ Siguranță: armonie şi stabilitate la nivel social, relațional şi personal (siguranță în familie, siguranță la nivel național, ordine socială, curățenie, reciprocitate în acordarea de favoruri);

Tradiție: respectare, acceptare şi aderare la obiceiurile şi ideile promovate de cultura tradițională şi de religie (om umil, care îşi acceptă „locul" în viață, devotat, respectă tradițiile, echilibrat).

**Transcenderea sinelui** presupune alegerea și urmarea unor scopuri centrate pe:

Universalism: înțelegere, apreciere, toleranță şi protejare a bunăstării oamenilor şi a naturii ( om „deschis la minte", înțelepciune, dreptate socială, egalitate, pace în lume, o lume a frumosului, congruență cu natura, protejarea mediului);

Bună-voință: implicare în creşterea bunăstării oamenilor cu care intră în mod frecvent în contact (om de ajutor, onest, iertător, loial, responsabil).

**Optimizarea personală** se referă la scopuri centrate pe:

Putere: statut social şi prestigiu, control şi dominanță asupra oamenilor şi a resurselor (putere socială, autoritate, bogăție, menținerea unei imagini publice);

Reuşită personală: succes personal prin demonstrarea competenței raportată la standarde sociale (om de succes, capabil, ambițios, cu influență).

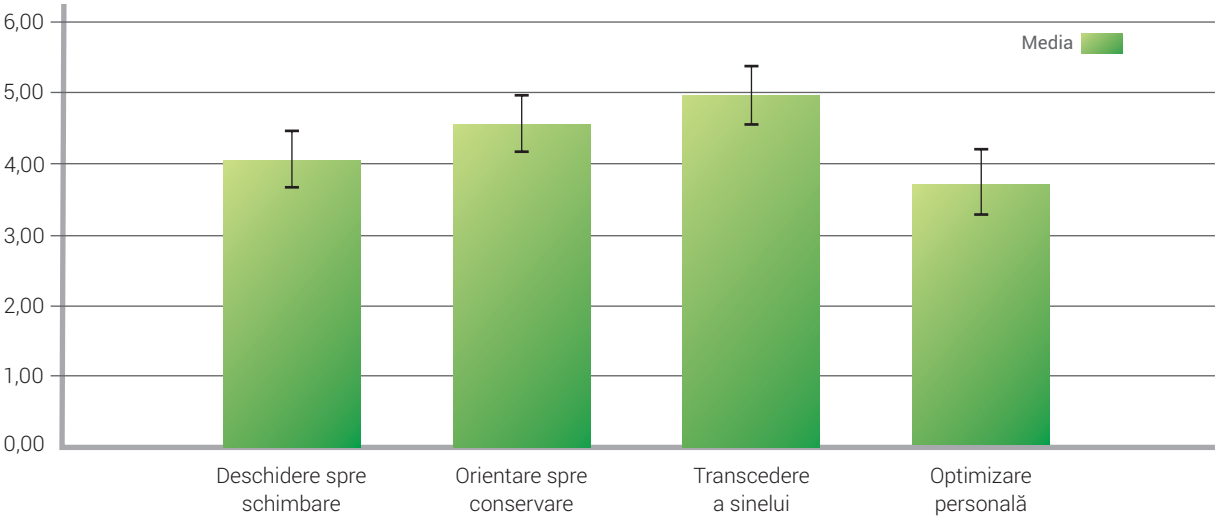
În studiul nostru am utilizat forma cu 21 de itemi a Portrait Values Questionnaire (Verkasalo, Lönnqvist, Lipsanen, și Helkama, 2009), tradus și adaptat pentru bateria în limba română a European Social Survey[37].

Rezultatele studiului au evidenţiat că valorile profesorilor din eșantionul nostru sunt centrate mai ales spre transcenderea sinelui și spre conservare și într-o mai mică măsură cu deschidere spre schimbare și optimizare personală (Figura 10). Astfel, profesorii tind să stabilească și apoi să urmeze scopuri prin care să îi ajute și să îi înţeleagă pe ceilalţi, promovând toleranţa și spiritul de responsabilitate personală. De asemenea, urmează atent normele și regulile sociale și caută să respecte obiceiurile și tradiţiile sociale și culturale. De altfel, transcenderea sinelui și conservarea sunt orientări valorice care se pot potenţa reciproc, fiind situate în proximitate pe continuumul valorilor propus de modelul lui Schwartz (2001, 2004). Predominanţa acestor valori poate fi explicată pe de o parte prin specificul profesiei de cadru didactic, care presupune o atenţie sporită la nevoile și particularităţile celorlalţi (elevi, părinţi,

37. http://www.europeansocialsurvey.org/data/country.html?c=romani

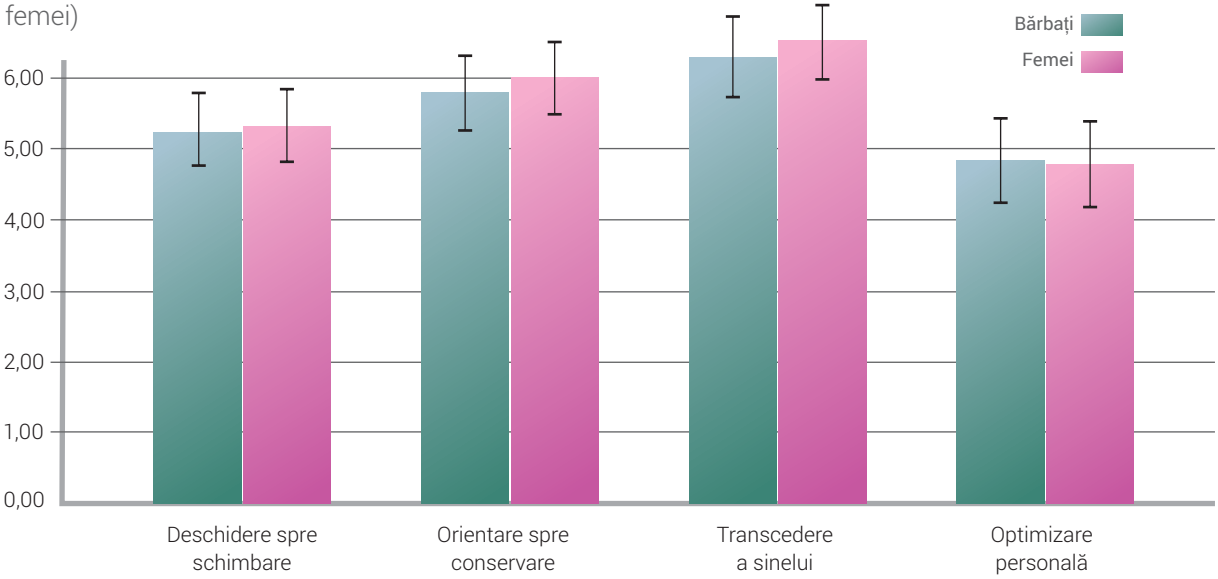
alţi profesori). Pe de altă parte, orientare spre conservare poate fi relaţionată și cu specificul cultural al României, care este marcat de un nivel ridicat de respectare a tradiţiilor sociale și culturale, lucru confirmat și de studiile lui Hofstede (2001).

Figura 10. Media valorilor personale ale profe-sorilor, la nivel întregului eșantion (N = 1427)




Din perspectiva diferenţelor de gen, valorile orientate spre transcenderea sinelui și spre conservare sunt mai bine conturate la femeile cadre didactice faţă de bărbaţii cadre didactice (Figura 11). Cum femeile tind să aleagă mai degrabă această profesie faţă de bărbaţi, este posibil ca aceste valori să fi contribuit la alegerea și apoi asumarea rolului de cadru didactic. Adică este mai probabil ca acele femei pentru care aceste valori au rol central între valorile lor personale să aleagă și apoi să rămână în sistemul de învăţământ. Totuși, nu am identificat diferenţe în ceea ce privește valorile în funcţie de nivelul gradului didactic pe care îl au profesorii.

Figura 11. Diferenţe privind tipurile de valori, în funcţie de genul cadrelor didactice (328 bărbaţi și 1099 femei)

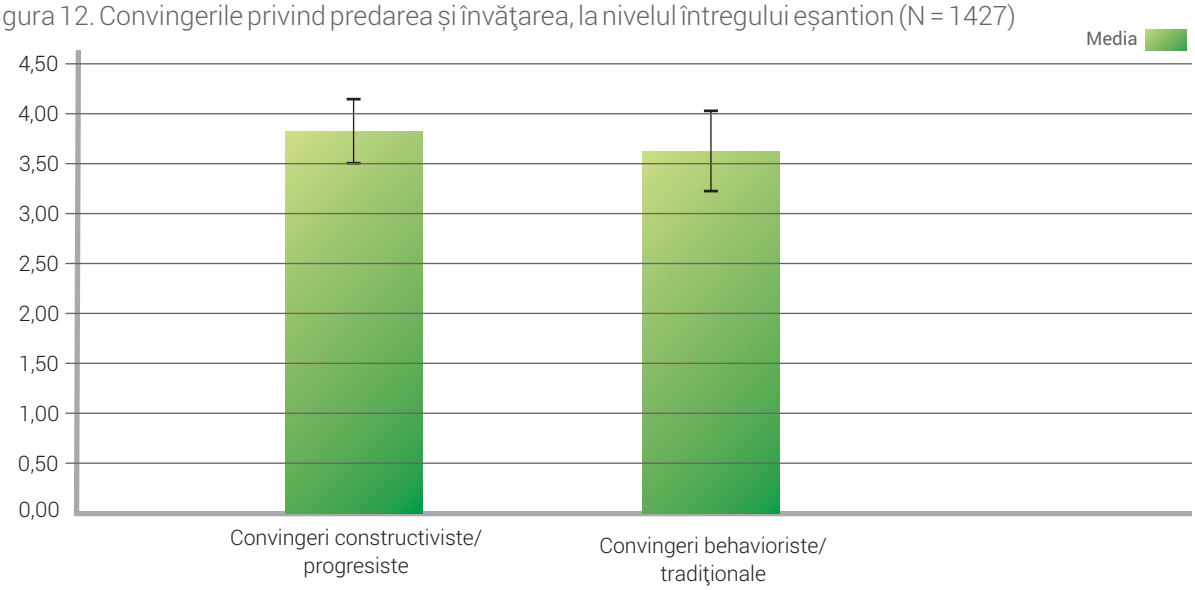


## Convingerile profesorilor privind predarea

Convingerile privind predarea/ învăţarea sunt adesea înţelese în dihotomia convingeri tradiţionale sau behavioriste versus convingeri progresive sau social-constructiviste (Meirink, Meijer, Verloop și Bergen, 2009). O abordare tradiţionalistă sau behavioristă asupra predării și învăţării se centrează pe profesor și pe materie, și are ca scop primar transmiterea și asimilarea pe informaţii și cunoștinţe (Paris și Paris, 2001). O abordare progresivă sau social-constructivistă are în centru elevul și caracteristicile sale unice de dezvoltare și învăţare. Materia este adaptată nevoilor specifice ale elevilor, experienţelor lor de viaţă și de învăţare, astfel ei fiind ghidaţi să devină constructori ai propriei învăţări și să împărtășească această învăţare în cadrul comunităţii clasei. O altă diferenţă esenţială între cele două tipuri de convingeri vizează rolul evaluării, care este central în abordarea behavioristă și periferic în cea social-constructivistă. Vestea bună e că studiile au evidenţiat faptul că un cadru didactic poate deţine și folosi în același timp convingeri din ambele orientări (Negru, Pop, Damian, și Moraru, 2011; Van Driel şi colab., 2007).

În studiul nostru am utilizat o versiune scurtă a Scalei Revizuite a Convingerilor Profesorilor (engl. Revised Teacher Beliefs Scale, Benjamin, 2003; Negru et al., 2011 pentru versiunea în limba română), scală dezvoltată iniţial de Woolley și Woolley (1999). Rezultatele la nivelul întregului eșantion au arătat că cele două tipuri de convingeri privind predarea se situează la niveluri similare (Figura 8), indicând faptul că atât convingerile progresive cât și cele tradiţionale sunt valorizate de cadrele didactice care au participat la studiu.

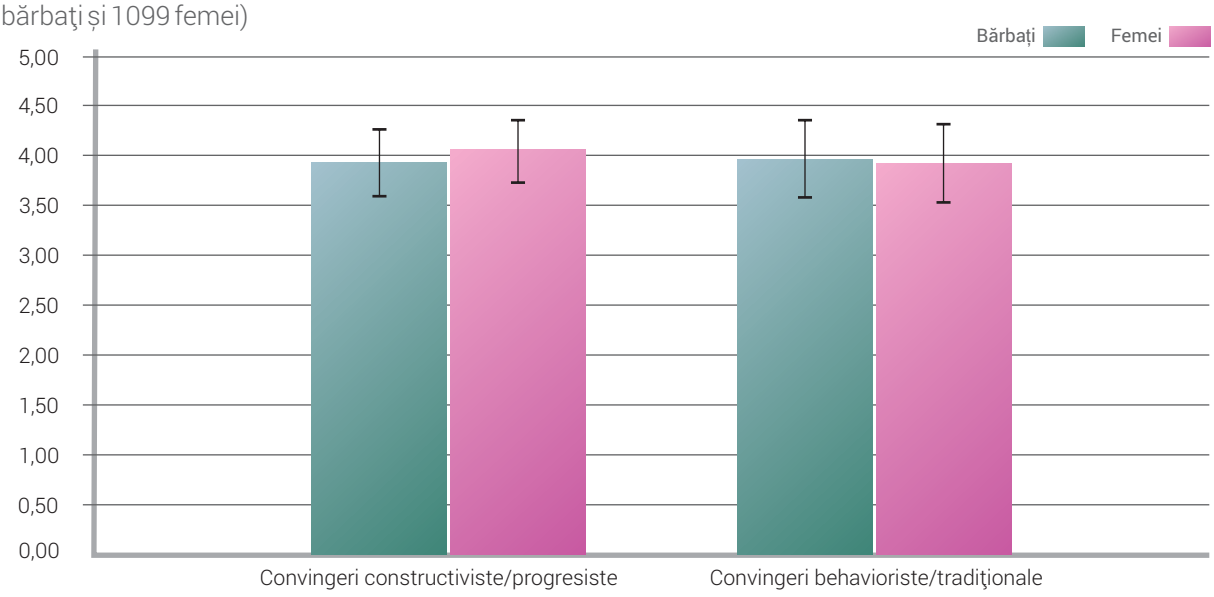
Figura 12. Convingerile privind predarea și învăţarea, la nivelul întregului eșantion (N = 1427)




Din perspectiva diferenţelor de gen, cadrele didactice femei au un nivel mai ridicat al convingerilor constructiviste/ progresive privind predarea faţă de cadrele didactice bărbaţi (Figura 13).

Din punct de vedere al gradului didactic, profesorii cu grad didactic 1 (56.7% din întregul eșantion) raportează un nivel mai ridicat atât în ceea ce privește utilizarea unor convingeri constructiviste/ progresive, cât și în utilizarea unor convingeri behavioriste/ tradiţionale la clasă, faţă de profesorii care nu au grad didactic (7.1% din eșantion) și cei cu definitivat (18.5% din eșantion). Astfel, stabilitatea jobului și nivelul ridicat de specializare profesională îi ajută pe profesori să își rafineze și să folosească în construirea activităţilor de la clasă ambele tipuri de abordări ale predării.

Figura 13. Diferenţe privind convingerile legate de predare, în funcţie de genul cadrelor didactice (328 bărbaţi și 1099 femei)

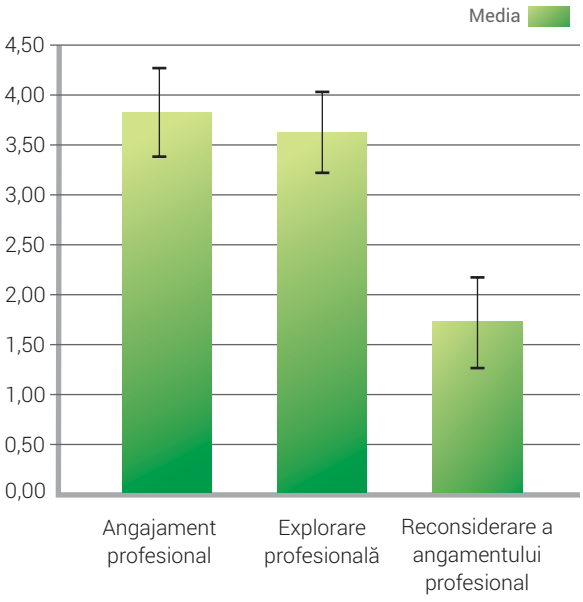



## Identitatea profesională

Identitatea profesională poate fi înţeleasă prin prisma modului în oamenii se raportează la joburile lor și este răspunsul la întrebare "Cine sunt eu?" în domeniul profesional (Crocetti, 2017; Negru-Subţirică, 2017). Este important să înţelegem că identitatea integrează mai multe procese, prin care oamenii își construiesc și reconstruiesc modul în care se văd pe ei înșiși în rolul de cadru didactic. Astfel, angajament profesional presupune asumarea unor alegeri stabile legate de un anumit loc de muncă/ job și încrederea în sine pe care oamenii o extrag din această alegere. Explorarea în adâncime este înţeleasă ca o reflectare activă asupra angajamentelor și alegerilor posibile, prin căutare de informaţii suplimentare și discuţii cu ceilalţi privind jobul/locul de muncă actual.
Reconsiderarea angajamentului profesional implică o raportare a jobului/ locului de muncă actual la alte posibile alternative, deoarece acesta nu îi mai mulţumește pe oameni. Cele trei procese sunt strâns legate între ele. Așadar, asumarea unui angajament și explorarea în adâncime sunt relaţionate pozitiv. Explorarea în adâncime și reconsiderarea angajamentului sunt și ele relaţionate pozitiv. Nu sunt asocieri semnificative între angajament și reconsiderarea angajamentului (Crocetti, 2017).

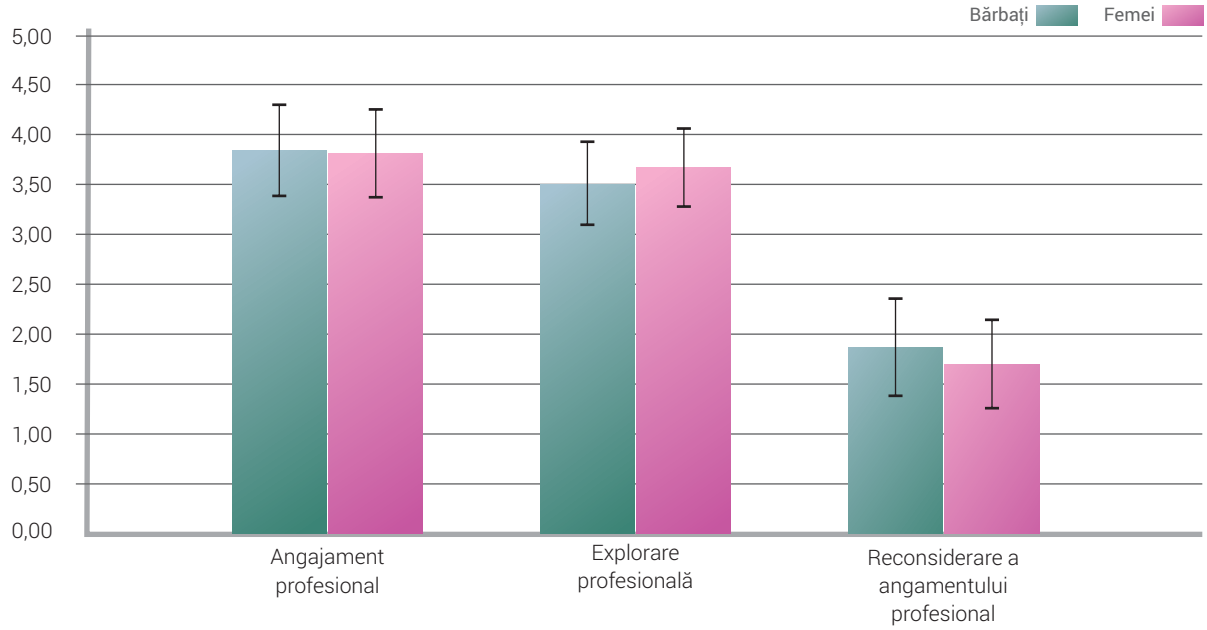
În studiul nostru am utilizat o formă adaptată a Scalei Utrecht pentru Managementul Angajamentelor Identitare (Crocetti și colab., 2015). Rezultatele la nivelul întregului eșantion au evidenţiat că nivelul de angajament profesional și cel de explorare profesională sunt mai ridicate faţă de nivelul de reconsiderare a jobului de cadru didactic (Figura 14).

Figura 14. Media proceselor de identitate profesională a profesorilor, la nivelul întregului eșantion (N = 1427)



În ceea ce privește diferenţele de gen, pe de o cadrele didactice femei au un nivel mai ridicat al angajamentului profesional, iar pe de altă parte cadrele didactice bărbaţi raportează că se gândesc mai mult să schimbe acest job/ loc de muncă (Figura 15). Nivelul mai ridicat de angajament/asumare a rolului de profesor al cadrelor didactice femei poate fi interpretat, măcar parţial, prin prisma valorilor lor, centrate mai puternic pe conservare și transcendere a sinelui. Este probabil ca structura rigidă și formală a sistemului de învăţământ românesc, să susţină o asumare a rolului de profesor mai ales pentru acele persoane care încearcă să îi ajute pe ceilalţi (transcenderea sinelui) urmând anumite reguli și prescripţii clare de predare și interacţiune de elevii.

Figura 15. Diferenţe privind dimensiuni ale identităţii profesionale, în funcţie de genul cadrelor didactice (328 bărbaţi și 1099 femei)




În ceea ce privește diferenţele în funcţie de gradul didactic, cadrele didactice cu grad didactic 1 sunt mai implicate și se identifică mai mult cu jobul de profesor, faţă de cele cu grad didactic 2, cu definitivat și cele care nu au nici un grad didactic. În ceea ce privește intenţiile de a schimba jobul de profesor, cei care au definitivatul și cei fără grad didactic se gândesc cel mai mult să își caute un alt job. În mod surprinzător, nu am găsit diferenţe în funcţie de gradul didactic în ceea ce privește explorarea profesională, adică măsura în care continuă să analizeze activ căile prin care pot deveni profesori mai buni.

### Relaţia dintre valorile profesorilor, convingerile lor legate de predare și identitate lor profesională

Deschiderea spre schimbare este relaţionată pozitiv cu convingerile progresive privind predarea. Astfel, acei profesori care urmează în general scopuri ce valorizează independenţa, autonomia personală și care caută să se implice preponderent în activităţi interesante și dificile, vor agrea mai degrabă o abordare a predării centrată pe elevi și pe particularităţile acestora de învăţare. Este mai probabil ca acest tip de valori să stimuleze strategii inovative de predare a conţinuturilor curriculare. Acest lucru este important și din perspectiva relaţionării pozitive a deschiderii spre schimbare cu explorarea profesională, sugerând faptul că profesorii care

sunt provocaţi de schimbare încearcă în mod activ să înveţe mai multe despre această meserie. Totuși, relaţionarea pozitivă a acestei categorii de valori și cu reconsiderarea profesională atenţionează asupra faptului că anumite componente ale profesiei de cadru didactic pot să fie mai puţin atractive pentru cei care au un nivel ridicat de valori centrate pe deschiderea spre schimbare.

Tabelul 16. Corelaţii între valorile personale, convingerile privind predarea și identitatea profesională

| | Convingeri legate de predare | | Identitate profesională | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Variabila | Predare constructivistă/ progresivă | Predare behavioristă/ tradiţională | Angajament profesional | Explorare profesională | Reconsiderare profesională |
| Deschidere spre schimbare | .11*** | .00 | .00 | .08** | .06* |
| Orientare spre conservare | .07** | .12*** | .11*** | .09** | -.11*** |
| Transcendere a sinelui | .16*** | -.00 | .01 | .09** | -.12*** |
| Optimizare personală | .01 | .10*** | .06 | .12*** | .05 |

Notă. *p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Orientarea spre conservare susţine atât convingerile progresive, cât și cele tradiţionale privind predarea. Putem să interpretăm acest rezultat prin prisma faptului că dinamica sistemului educaţional din România integrează tradiţii și reguli de predare care valorizează ambele tipuri de abordări ale predării. De altfel, din perspectiva identităţii profesionale, această orientare spre respectarea unor norme și tradiţii și spre menţinerea unor relaţii stabile și echilibrate, facilitează atât asumarea rolului de profesor, cât și explorarea continuă a acestei profesii. Relaţia pozitivă dintre o asumare fermă a rolului de profesor și o orientare spre conservare (conformarea la norme sociale, căutarea unei stări de siguranţă, respectarea tradiţiilor) a fost identificată și în alte studii privind valorile profesorilor. Analizând un eșantion de profesori arabi din Israel, Aaron Cohen (2010) a explicat această relaţie pozitivă prin prisma caracterului tradiţional al culturii arabe, unde a fi profesor înseamnă adesea a transmite prin actul de predare rolul central al respectării tradiţiilor și a conformării la regulile sociale. Așadar, este probabil ca și în cultura românească cei mai mulţi profesori sa integreze în modul în care își construiesc identitatea profesională aceste dimensiuni, în detrimentul susţinerii autonomiei elevilor.

Transcenderea sinelui facilitează utilizarea convingerilor progresive privind predarea, datorită orientării similare spre acceptarea necondiţionată a unicităţii și a valorii celorlalţi (elevi, profesori, părinţi, etc.). În mod interesant, această categorie de valori sprijină explorarea profesională și contribuie la reducerea reconsiderării profesionale, dar nu este relaţionată cu angajamentul pentru jobul de cadru didactic.

Optimizarea personală susţine convingerile tradiţionale privind predarea, cel mai probabil datorită orientării similare spre obţinerea unor performanţe de nivel ridicat și spre raportarea și compararea cu ceilalţi. Tocmai datorită saturării acestei categorii de valori în raportarea performanţei proprii la un grup de referinţă (clasă, școală, corp profesoral, etc.), ea sprijină și explorarea profesională. Grupul de referinţă oferă cel mai adesea repere clare legate de ceea ce se cere într-un anumit context (școala, clasa) și ce înseamnă o performanţă de nivel ridicat în acel context. Astfel, profesorii care sunt centraţi pe optimizare personală ca orientare valorică, vor tinde să caute modalităţi diverse prin care pot deveni mai performanţi în acest job.

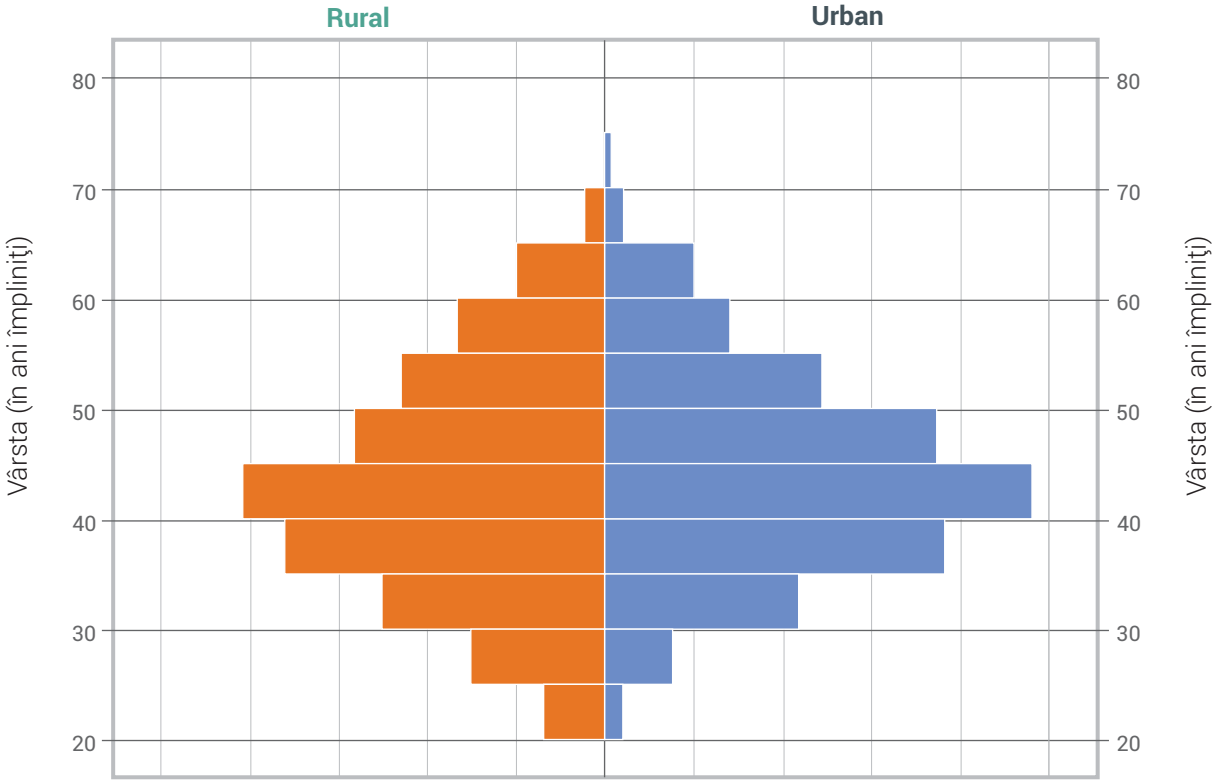
## 7. Echitate și eficienţă în sistemul școlar românesc

Datele studiului oferă o imagine inedită asupra educaţiei școlare din România. În plus faţă de scopul principal, cel de a descrie și de a explica atitudinile, valorile, normele și cunoștinţele

profesorilor care contează pentru formarea de elevi cu preferinţe și comportamente pro-democratice, sondajul realizat pe un eșantion reprezentativ de profesori face posibilă evaluarea câtorva aspecte de echitate și eficienţă a sistemului educaţional. Astfel, datele ne permit să comparăm școlile din rural cu cele din urban, precum și școlile care se confruntă cu dificultăţi cu restul școlilor, din perspectiva atributelor socio-profesionale ale profesorilor care predau în cadrul lor. Măsura în care un sistem educaţional este echitabil este atât un indicator al calităţii guvernării democratice cât și unul dintre determinanţii importanţi, întrucât inegalitatea de șanse școlare contribuie la creșterea inegalităţilor economice și de reprezentare politică.

În ceea ce privește diferenţele între rural și urban, școlile din sate tind să aibă proporţii mai ridicate de profesori tineri, la începutul carierei didactice, precum și de profesori cu vârste apropiate de cele de pensionare (Figura 16).

Figura 16. Distribuţia vârstei profesorilor în funcţie de mediul în care se află școala (rural/urban).

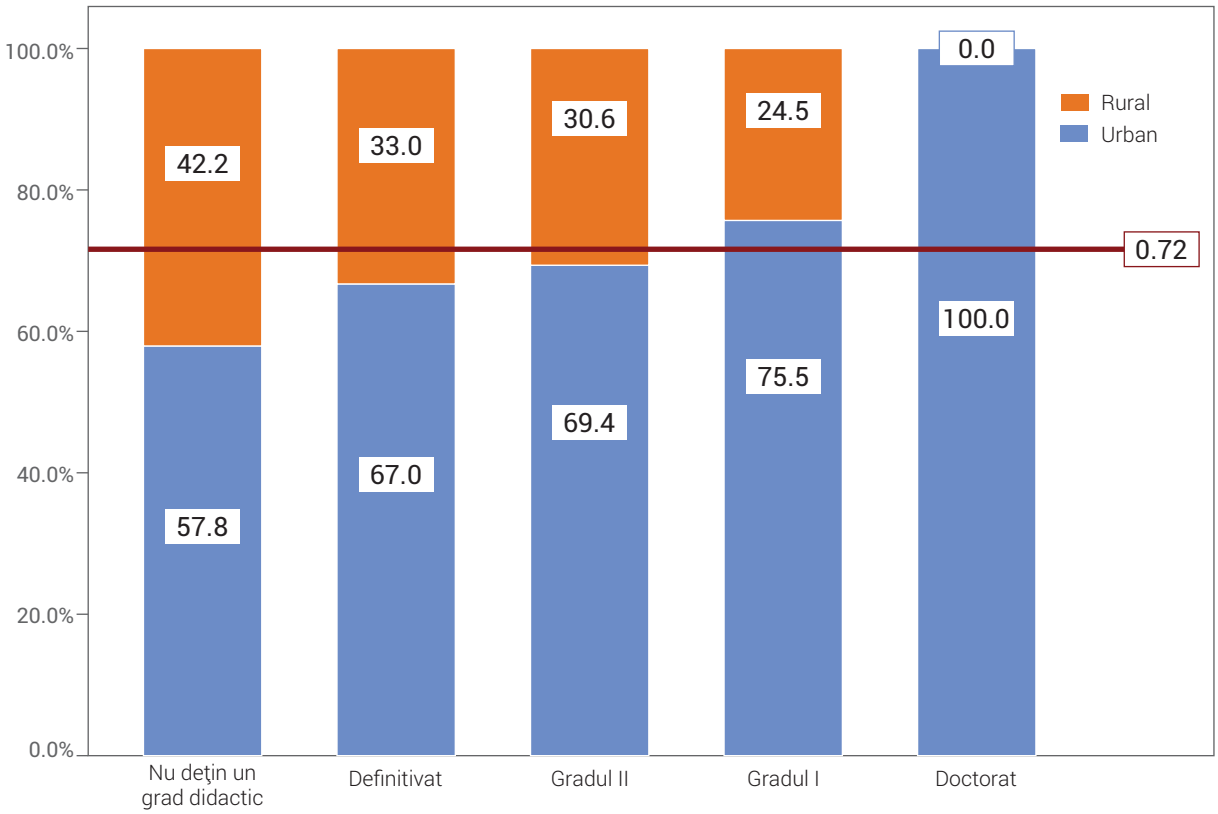



Distribuţia vechimii în profesie aduce câteva nuanţe în plus: proporţia profesorilor cu vechime mai mică de 10 ani este mai ridicată în rândul celor din rural decât în cazul urbanului (27% faţă de 17%), și este mai scăzută pentru cei cu vechimea între 20 și 25 (10% faţă de 16%).

De asemenea, din perspectiva treptelor de calificare utilizate în sistemul de învăţământ, profesorii din rural tind să aibă nivele mai reduse decât cei din urban (Figura 17). O consecinţă este faptul că media salariilor din rural este mai mică decât media salariilor din urban. Astfel, societatea alocă sume de bani mai mici pentru educaţia unui elev care învaţă într-un sat faţă de un elev care învaţă la oraș[38].

38. Clasele din rural tind să aibă mai puţin elevi decât cele din urban, însă diferenţa nu anulează diferenţa de costuri per elev între rural și urban.

Figura 17. Distribuţia treptelor de calificare ale profesorilor în funcţie de mediul în care se află școala (rural/urban).




Diferenţele de calificare nu sunt distribuite uniform în rândul disciplinelor școlare. În rândul profesorilor care predau matematică sau informatică, urmaţi de cei care predau limbi străine și de cei care predau limba română, distribuţiile treptelor de calificare sunt cel mai mult diferite între rural și urban. Este un aspect care poate conta în explicarea parcursului educaţional diferit al elevilor în funcţie de mediul de proveniență, ţinând cont de faptul că testarea în vederea admiterii la liceu (Evaluarea naţională pentru absolvenţii clasei a VIII-a) cuprinde disciplinele limba și literatura română, matematică.

## 8. Concluzii

Studiul pune în evidenţă câteva aspecte importante despre atitudinile, valorile și orientările profesorilor faţă de sistemul politic din România. Astfel, **proporțiile de profesori care au un atașament scăzut față de prezența unui regim democratic în țară sunt îngrijorătoare:** 45% dintre profesori afirmă că ar fi foarte bine sau bine ca România să fie guvernată de un lider puternic, care ignoră rolul Parlamentului și al alegerilor, 14% ar aproba existenţa unui regim militar, iar 11% ar favoriza prezenţa unui sistem guvernat de lideri religioși, în care nu există partide politice și mecanisme electorale. Mai mult, **în rândul profesorilor cu vârste până la 35 de ani se regăsesc, comparativ, cele mai ridicate procente de respondenți care ar aprecia pozitiv aceste alternative nedemocratice**. De asemenea, răspunsurile profesorilor indică nivele reduse de încredere în instituţii importante ale sistemului politic. Doar 8% dintre respondenţi au

nivele ridicate de încredere în partide, 15% în Parlament și 19 % în Guvern. Pe de altă parte, instituţiile în care profesorii au multă încredere sunt armata (79%), biserica (62%) și poliţia (59%). Merită notat și faptul că peste două treimi dintre respondenţi declară nivele modeste de interes pentru politică.

Profesorii tind să fie mai frecvent implicaţi în asociaţii decât adulţii români cu nivel similar de educaţie. Apartenenţa la sindicate este, de departe, forma de asociativitate cea mai des întâlnită în rândul profesorilor (74%). Cu toate acestea, peste 60% dintre respondenţi declară nivele reduse de încredere în organizaţiile non-guvernamentale.

În ceea ce privește nivelul de încredere socială, unul dintre ingredientele importante pentru facilitarea cooperării la nivelul comunităţilor și al societăţii, profesorii tind să aibă un nivel foarte redus, mai ridicat însă decât al celorlalţi adulţi din România.

**Nivelul de toleranță socială al profesorilor este scăzut, chiar mai redus pentru unele categorii de persoane decât în restul societății.** Astfel, profesorii tind să fie mai reticenţi în acceptarea în proximitate a imigranţilor, a persoanelor de rasă diferită, religie diferită sau care vorbesc o limbă diferită, însă au atitudini mai tolerante faţă de homosexualitate și avort, două dintre temele care generează în mod recurent controverse în dezbaterea publică din România.

Peste 60% dintre profesori și-au exprimat dezacordul în privinţa acordării în România a permisiunii ca persoanele de același sex să se căsătorească, iar mai mult de o treime dintre profesori consideră că homosexualitatea nu este niciodată justificată. Ambele opinii sunt cel mai bine reprezentate în rândul profesorilor celor mai tineri.

În privinţa imigranţilor/muncitorilor din străinătate, aproape o treime dintre profesori (32.4%) au indicat această categorie drept vecini pe care nu și-ar dori să îi aibă.

De asemenea, merită observat că profesorii care predau în școli din mediul urban sunt mai toleranţi decât cei care activează în zone rurale în ceea ce privește acceptarea în proximitate a imigranţilor, persoanelor cu religie diferită, rasă diferită sau care vorbesc o limbă diferită și a cuplurilor necăsătorite. Excepţia de la acest tipar se înregistrează atunci când este vorba despre persoanele de etnie romă, în cazul cărora această diferenţă dispare.

Datele pun în evidenţă și faptul că **cel puțin unul din opt profesori se pronunță în favoarea plasării elevilor romi în clase separate, și doar doar patru din cinci au optat pentru varianta învățării în clase diverse etnic.** Profesorii care predau în școli cu dificultăţi mari, care au vechime în profesie ridicată, fără studii postuniversitare, precum și cei de etnie maghiară, preferă mai frecvent o educaţie segregată pentru romi.

Luate împreună, datele cantitative și cele calitative arată, cu destulă claritate, faptul că **o parte însemnată dintre profesori nu sunt pregătiți suficient pentru a lucra cu elevi care poartă cu ei povara unei istorii sociale nefavorabile, și că sistemul educațional amplifică aceste dificultăți.**

De asemenea, analiza semnalează **o lipsă de suprapunere între profilul sistemului de educație din România conturat de indicatori de calitate dintre cei mai diverși și percepțiile profesorilor, în ansamblu mult mai pozitive.** Astfel, proporţia respondenţilor care consideră că sistemul este bun este dublă faţă de cea a respondenţilor care consideră că este prost (40% faţă de 18%). Mai mult de jumătate dintre profesorii cuprinși în studiu consideră învăţământul autohton ca fiind superior celui din ţările vestice, în timp ce peste 60% îl văd în declin faţă de perioada de dinainte de 1989. Este remarcabil și faptul că plasarea în mediul rural nu influenţează negativ aprecierea pozitivă a sistemului de educaţie.

De asemenea, **peste 70% dintre profesori consideră că școlile din România reușesc să ofere șanse egale tuturor copiilor**, iar această opinie nu diferă substanţial în funcţie de localizarea școlilor în mediul urban sau rural. Pe de altă parte, atât în datele culese prin sondaj cât și în interviurile de grup este deseori menţionată ideea că elevii din mediul rural au un dezavantaj faţă de cei din școlile de la oraș; acest dezavantaj rezultă frecvent din resursele

insuficiente pe care le deţin unele dintre familii, dar și din modul în care este asigurată resursa umană din școlile rurale, în care deseori se apelează la profesori suplinitori.

Analiza datelor arată și **relația substanțială dintre valorile personale după care se ghidează profesorii și modul în care aceștia se raportează la procesele de predare și învățare.** De exemplu, profesorii caracterizaţi de deschidere către schimbare (care valorizează autonomia personală, independenţa, implicarea în acţiuni interesante și dificile) au o mai mare înclinare către predarea centrată pe elevi, în care primează particularităţile de învăţare ale acestora din urmă. Valorile personale ale profesorilor au un impact nu doar asupra modalităţii în care aceștia își calibrează strategiile didactice, ci și asupra modului în care se raportează la meseria și identitatea de profesor.

Educaţia pentru democraţie trebuie să înceapă cu o formare și evaluare democratică a profesorilor, pentru a susţine în mod adaptativ orientarea lor spre conservare. Nevoia de predictibilitate și control reprezintă una dintre nevoile umane principale atât pentru modul în care ne gândim la propriul viitor, cât și pentru modul în care interacţionăm cu ceilalţi. Orientarea spre conservare (respectarea tradiţiilor, urmarea reguli sociale, și căutarea unui nivel ridicat de siguranţă) reflectă această nevoie. În eșantionul de profesori inclus în acest studiu această orientare valorică susţine atât convingerile privind predarea, cât și angajamentul și explorarea jobului de profesor. De aceea, modul în care sunt formaţi profesorii trebuie să reflecte mai bine realitatea școlilor din România. Pentru a-i pregăti pe viitorii profesori pentru sistemul real de învăţământ, curricula trebuie să integreze abordarea unor probleme cu care se vor confrunta la clasă (de exemplu, hărţuirea sau bullying), cu reguli și strategii care sunt utile în contextul nostru cultural. Apoi, stagiile de practică pentru viitorii profesori, în contexte reale de la clasă, îi pot ajuta să înţeleagă din postura cadrului didactic care sunt tradiţiile (adaptative și mai puţin adaptative) respectate în sistemul nostru de învăţământ.

În plus faţă de analiza atitudinilor, normelor și cunoștinţelor profesorilor, studiul pune în evidenţă câteva aspecte ce diferenţiază școlile din România în funcţie de tipul de localitate în care sunt plasate. Astfel, **din perspectiva treptelor de calificare utilizate în sistemul de învățământ, profesorii din rural tind să aibă nivele mai reduse decât cei din urban, iar diferențele sunt cele mai mari în cazul disciplinelor care contează din perpectiva selecțiilor pentru treptele educaționale superioare.** Aceste diferenţe sistematice de pregătire în rândul profesorilor sunt una dintre sursele importante de inegalitate de șanse școlare între elevii din rural și cei din urban.

## 9. Recomandări

**Ce este de făcut?** În primul rând, reluăm aici o recomandare pe care am inclus-o deja într-o serie de analize și articole recente[39] pentru că este susţinută în mod clar și de datele acestui studiu, și pentru că adoptarea ei devine cu timpul tot mai presantă.

*Este necesară o creștere substanţială a finanţării învăţământului, în primul rând a salariilor pentru profesorii debutanţi, pentru cei care lucrează cu elevi din categorii vulnerabile și pentru cei care predau în mediul rural. În același timp, sistemul educaţional ar trebui să aibă standarde mai stricte privind condiţiile minimale pentru profesare, iar acestea ar trebui să fie aplicate uniform în raport cu nivelul școlar, tipul de localitate, și mediul social în care se află școala.*

De asemenea, considerăm că pregătirea pentru profesie realizată în școli și în universităţi este deficitară, atât în ceea ce privește pregătirea pentru disciplinele de specialitate, cât și formarea de valori, deprinderi și norme civice în rândul viitorilor profesori.

*Este necesară revizuirea ofertei de cursuri pentru a crește accentul asupra dezvoltării abilităţilor de lucru cu elevi din grupuri vulnerabile, pentru a contribui mai mult la dezvoltarea unor practici și convingeri legate de predare care au în centru elevul și caracteristicile sale unice de dezvoltare și*

39. De ex. Bădescu, Negru-Subţirică, Ivan, Angi (2017), Bădescu (2018)

*învăţare. În egală măsură, este necesară educarea viitorilor profesori pentru a putea contribui mai eficient la formarea de buni cetăţeni.*
*Schimbările ar trebui să includă nu doar curricula propriu-zisă, ci şi modul în care materia este predată, natura climatului din școli și universităţi. Este necesară includerea unor componente de educaţie civică pentru studenţii de la toate specializările și întărirea mecanismelor care stimulează implicarea studenţilor în deciziile ce privesc departamentele, facultăţile și universităţile.*

Rezultatele studiului arată că o parte însemnată a profesorilor ar favoriza repartizarea elevilor de etnie romă în clase separate; acest fapt reafirmă o problemă mai veche a sistemului educaţional din România legată de o înţelegere deficitară a ceea ce înseamnă educaţia incluzivă și non-discriminatorie.
*Recomandăm includerea atât în pregătirea iniţială a profesorilor cât și în pregătirea pe parcurs a unui modul de formare care să adreseze în mod explicit aspecte legate de educaţia în medii caracterizate de diversitate etnică și socio-economică.*

Pentru întărirea angajamentului/ asumării rolului de profesor este importantă integrarea valorilor personale ale acestora în modul de organizare a lecţiilor și în planificarea dezvoltării lor ca profesori. Caracterul precar al ocupaţiei de profesor în România se reflectă în mod recurent în percepţia socială a acestei ocupaţii și în dinamica deficitară a angajării și a promovării în contexte educaţionale. Centrarea unei părţi însemnate din eșantionul nostru pe valori care transcend sinele (înţelegere, toleranţă, ajutarea celorlalţi) arată că, măcar la un nivel explicit, ei se regăsesc în scopuri care merg dincolo de propria bunăstare. Aceste valori pot fi un punct central de sprijin pentru o regândire a predării care să stimuleze activismul civic al elevilor.
*Din aceste motive, ar fi binevenite programe de dezvoltare profesională pentru profesori, în care aceștia să înveţe să "traducă" propriile valori în acţiuni pe care le pot implementa la clasă, în mod realist.*

## Bibliografie

Bădescu, Gabriel. (2018). Mai mulţi bani pentru educaţie? www.contributors.ro/editorial/este-nevoie-de-mai-mulţi-bani-pentru-educaţie

Bădescu, Gabriel, Oana Negru-Subţirică, Daniela Angi, Claudiu Ivan, Profesor în România. (2017). Cine, de ce, în ce fel contribuie la educaţia elevilor în școlile românești? Friedrich Ebert Stiftung România. http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/14003.pdf

Benjamin, J. (2003). Revision and validation of the Revised Teacher Beliefs Survey. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25).

Centrul Naţional de Evaluare și Examinare (2014) „TALIS 2013. Raport naţional. Analiza mediului educaţional din Romînia" http://rocnee.eu/sites/default/files/2017-07/Raport%20national%20TALIS%202013%20fa.pdf

Cinpoes, Radu (2013) Right-wing extremism in Romania. In: Melzer, Ralf and Serafin, Sebastian, (eds.) Right-wing Extremism in Europe: Country Analyses, Counter-strategies and Labor-Market Oriented Exit Strategies. Berlin, Germany : FES. pp. 160-197. ISBN 9783864985225

Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. Child Development Perspectives. doi:10.1111/cdep.12226

Deletant, Dennis. (2006). Hitler's Forgotten Ally: Ion Antonescu and His Regime, Romania 1940-1944. Palgrave Macmillan;

European Commision – Eurobarometer Interactive. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Chart/index.

European Commission (2017) „Education and Training Monitor 2017. Romania", Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-ro_en.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2017) „Early Leavers from Education and Training" http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en, accesat 01.02.2018.

Fartușnic, C. (coord), Florian , B., Iosifescu, S., Mănăluță, O. (2014) „Finanţarea sistemului de învăţământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare din perspectiva echităţii", București: Vanemonde. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/02/Finantarea-sistemului-de-invatamant-preuniversitar-pe-baza-standardelor-de-cost-2014.pdf.

Gibson, J. (2006). „Enigmas of intolerance: fiflty years after Stouffer's Communism, Conformity and Civil Liberties", Perspectives on Politics Vol. 4, No. 1, pp. 21- 34.

Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Institutul Naţional de Statistică (2016) „Sistemul educaţional din România. Date sintetice. Anul școlar/universitar 2014-2015" http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2014_2015.pdf.

Kirchner, A., Freitag, M. & Rapp, C. (2011). „Crafting tolerance: the role of political institutions in a comparative perspective", European Political Science Review 3(2), pp. 201-227.

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. Teaching and Teacher Education 25, 89–100.

Ministerul Educaţiei Naţionale (2016) „Raport privind starea învăţământului preuniversitar din România", disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/transparenta/Stare%20preuniv%202016.pdf, accesat 05.02.2018.

Negru, O., Pop, I. E., Damian, L., & Moraru, C. (2011). Aspirations and identity processes in the meaningful development of future teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 11, 102-106.

Negru-Subţirică, Oana (2017). Formarea identităţii și rosturile vieţii: Despre sens și direcţie. Editura ASCR, Cluj-Napoca. ISBN 978-606-977-007-8

Noris, Pippa (2008). Driving Democracy. Do powersharing institutions work? Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2016) PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education (Volume I). PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36, 89-101.

Payne, Stanley G. (1996). A History of Fascism 1914–1945 Madison: University of Wisconsin Press (pp. 277–289)

Pew Research Center. 2017. Religious Beliefs and National Belonging in Central and Eastern Europe. Online http://www.pewforum.org/2017/05/10/social-views-and-morality/, accesat 01.02.2018.

Radu Ioanid. 2000. The Holocaust in Romania: The Destruction of Jews and Gypsies Under the Antonescu Regime, 1940-1944, în Ivan R. Dee; and Vladimir Solonari. Purifying the Nation: Population Exchange and Ethnic Cleansing in Nazi-Allied Romania. Woodrow Wilson Center Press.

Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. 2016. Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study. 2016 International Report. Amsterdam: IEA.

Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. Journal of Research in Personality, 38, 230-255.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32, 519-542.

Stolle, D. 1998. "Bowling together, bowling alone: the development of generalized trust in voluntary associations", Political Psychology Vol. 19 (3), pp. 497-525.

Torney-Purta, J., Lehmann, R.. Oswald, H. & Schultz, W. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen (CIVED). Amsterdam: IEA.

Van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. Learning and Instruction, 17, 156-171.

Vasiliu, Luiza. 2018. "Nu mi-e simpatică nostalgia" - interviu cu Radu Jude. Scena9. www.scena9.ro/article/interviu-radu-jude-tara-moarta

Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Lipsanen, J., & Helkama, K. (2009). European norms and equations for a two dimensional presentation of values as measured with Schwartz's 21□item portrait values questionnaire. European Journal of Social Psychology, 39, 780-792.

Voicu, B., coord. (2010). Renunţarea timpurie la educaţie. Posibile căi de prevenire. București: Vanemonde.

Weldon, S. A. 2006. „The institutional context of tolerance for ethnic minorities: a comparative multi-level analysis of Western Europe", American Journal Of Political Science Vol.10, issue 2, pp. 331-349.

Woolley, S. L., & Woolley, A. W. (1999). Can we change teachers' beliefs? A survey about constructivist and behaviorist approaches. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, April 19-23).

World Values Survey Wave 6 2010-2014 Official Aggregate v.20150418. World Values Survey Association (www.worldvaluessurvey.org). Aggregate File Producer: Asep/JDS, Madrid SPAIN.

## Anexă

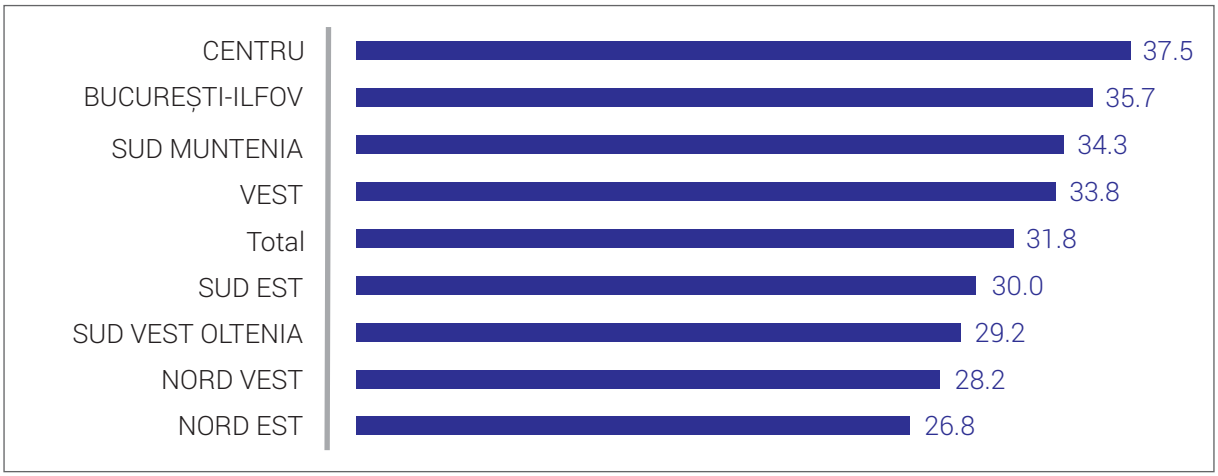
Judeţele de proveniență a școlilor la care sunt afiliaţi profesorii din studiu au fost grupate pe regiuni conform împărţirii pe regiuni de dezvoltare, astfel:

- Nord Vest: Bihor, Bistriţa-Năsăud, Cluj, Maramureș, Satu Mare, Sălaj
- Centru: Alba, Brașov, Covasna, Harghita, Mureș, Sibiu
- Nord Est: Bacău, Botoșani, Iași, Neamţ, Suceava
- Sud Est: Brăila, Buzău, Constanţa, Galaţi, Tulcea, Vrancea
- Sud Muntenia: Argeș, Călărași, Dâmboviţa, Giurgiu, Ialomiţa, Prahova, Teleorman
- București-Ilfov: Ilfov, municipiul București
- Sud Vest Oltenia: Dolj, Gorj, Mehedinţi, Vâlcea
- Vest: Arad, Caraș-Severin, Hunedoara, Timiș.

Pentru analizele ulterioare de regresie, categoriile de mai sus au fost reduse la regiunile istorice Transilvania, Muntenia și Moldova. Municipiul București (cu 88 de respondenţi) a fost inclus în regiunea generică Muntenia.

A2. Variaţia percepţiilor despre problemele prezente în școli, în funcţie de regiunea în care este plasată școala

**Indice mediu probleme în cadrul școlii în funcție de regiune***




*Indice calculat pe baza răspunsurilor profesorilor la 15 itemi referitori la probleme prezente în școala de proveniență.

A3. Analiza de regresie logistică

a. Aprecierea sistemului de educaţie românesc ca fiind bun și foarte bun

| | Coeficienți Beta standardizați | Sig. |
|---|---|---|
| **Probleme în școală** | **-0.107** | **.000** |
| **Școala nu oferă șanse egale** | **-0.101** | **.000** |
| **Reg. Transilvania** | **-0.058** | **.000** |
| **Rural/urban** | **-0.03** | **.044** |
| Nivel educaţie | 0.022 | .164 |
| Vechime | 0.005 | .731 |
| Calificat și titular | -0.002 | .892 |

Sunt marcaţi cu bold predictorii a căror influenţă este semnificativă statistic (p<0.05)

b. Aprecierea sistemului de învăţământ din România ca fiind mai bun decât cel din Occident

| | Coeficienți Beta standardizați | Sig. |
|---|---|---|
| **Reg. Muntenia** | **0.089** | **.000** |
| **Școala nu oferă șanse egale** | **-0.074** | **.000** |
| **Probleme în școală** | **-0.058** | **.000** |
| **Rural/urban** | **-0.041** | **.008** |
| Nivel educaţie | -0.011 | .470 |
| Vechime | 0.014 | .380 |
| Calificat și titular | 0.029 | .069 |

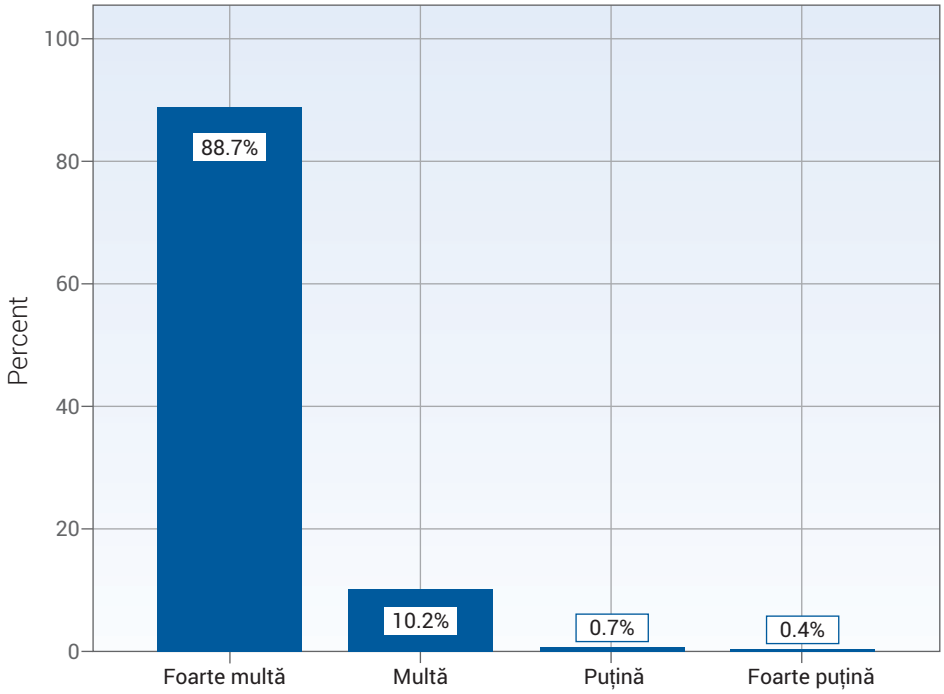
Sunt marcaţi cu bold predictorii a căror influenţă este semnificativă statistic (p<0.05)

c. Aprecierea sistemului de învăţământ din România ca fiind mai bun înainte de 1989 decât în prezent

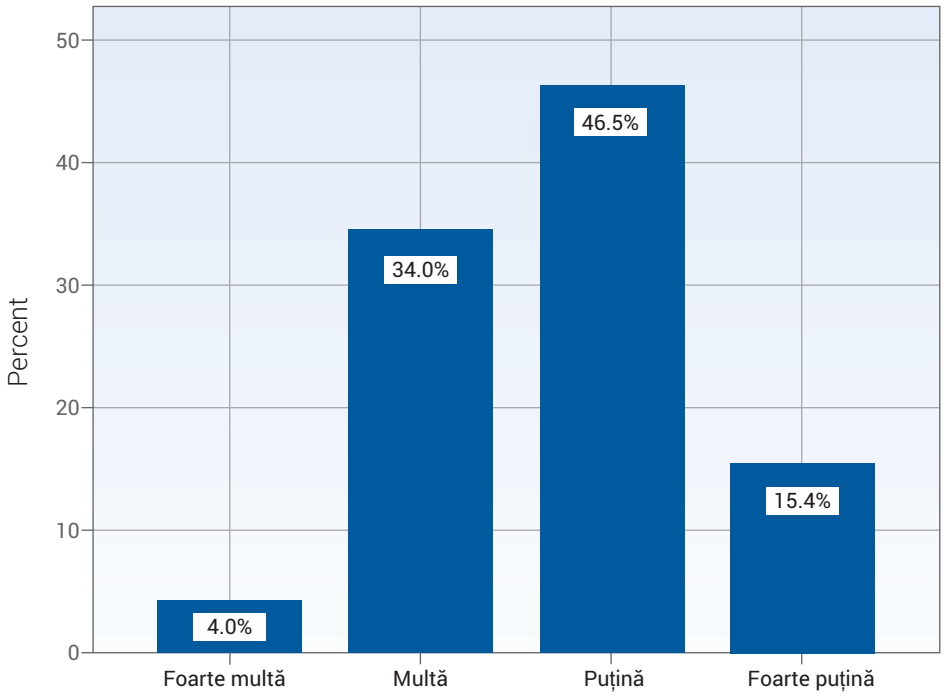
| | Coeficienți Beta standardizați | Sig. |
|---|---|---|
| **Probleme în școală** | **0.055** | **.000** |
| **Rural/urban** | **-0.046** | **.002** |
| **Vechime** | **0.041** | **.008** |
| Nivel educaţie | -0.007 | .629 |
| Calificat și titular | -0.021 | .179 |
| Școala nu oferă șanse egale | 0.002 | .878 |
| Reg. Muntenia | 0.025 | .080 |

Sunt marcaţi cu bold predictorii a căror influenţă este semnificativă statistic (p<0.05)

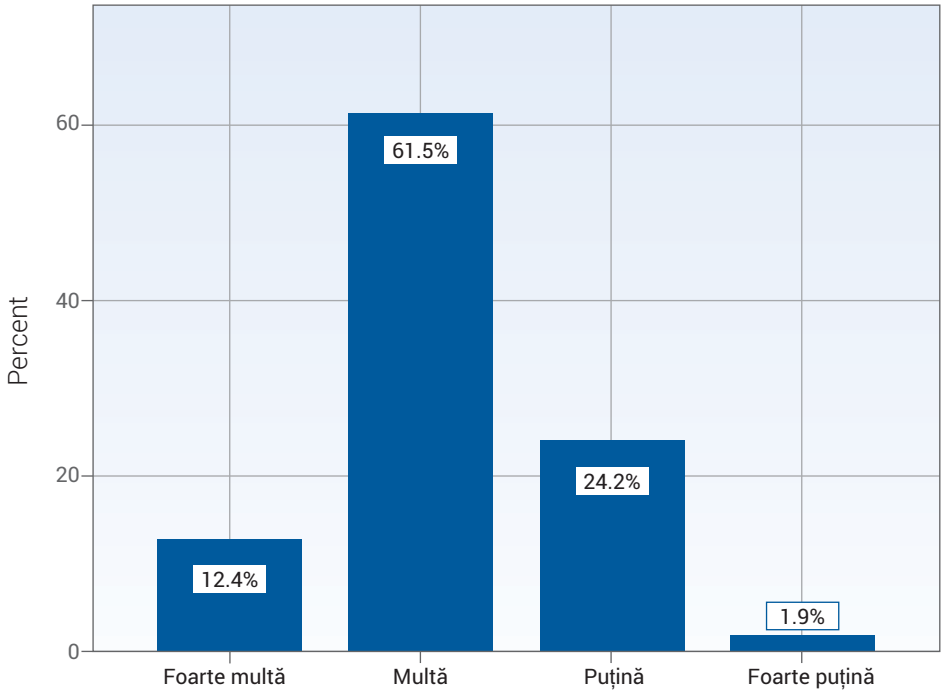
## ANEXA



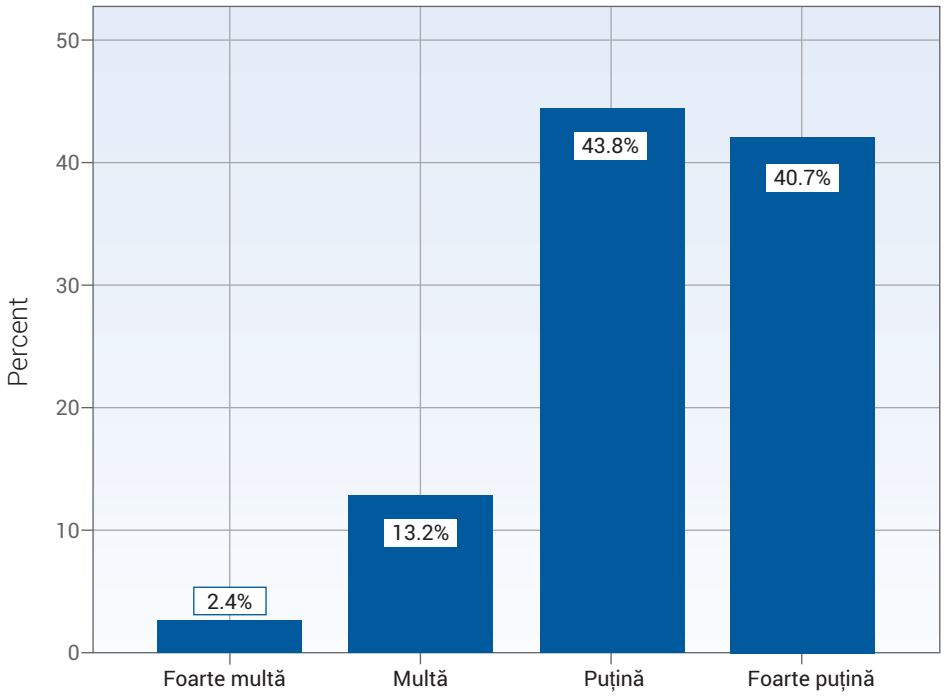

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Familia dvs.**



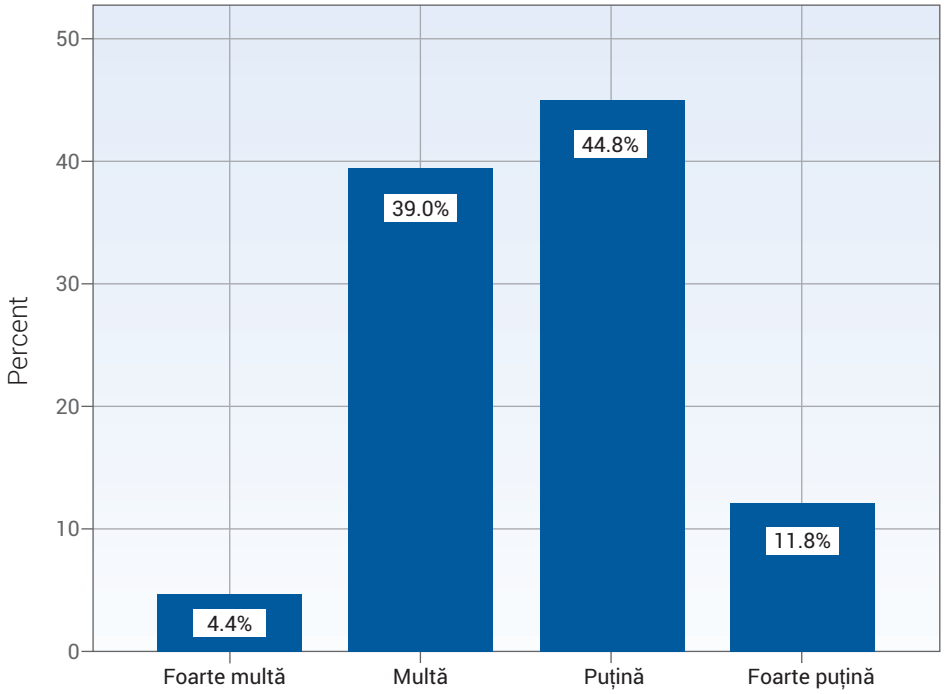

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Oamenii din cartierul dvs.**



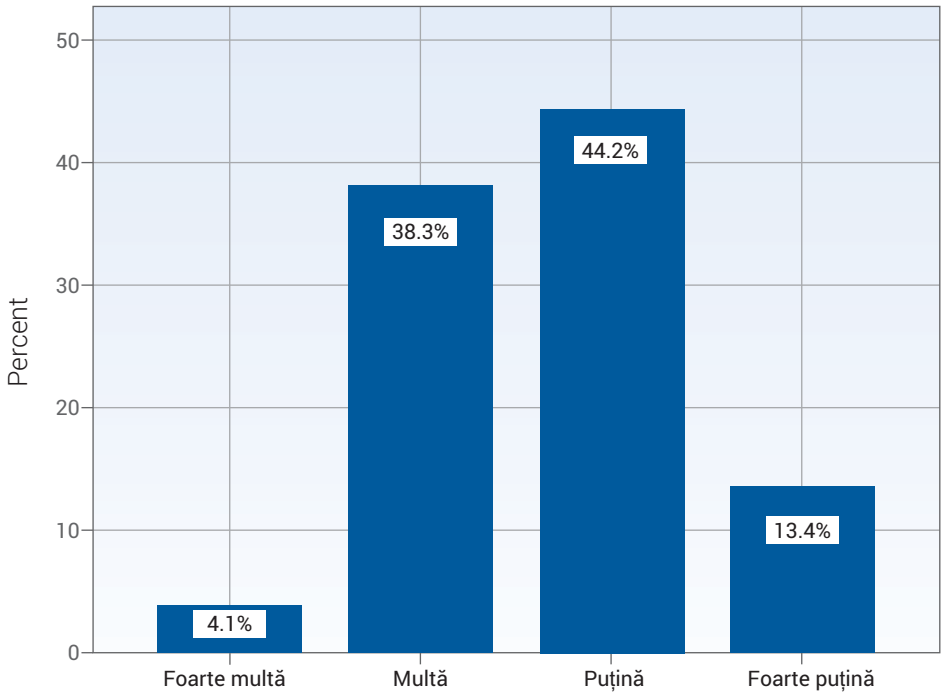

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Oamenii pe care îi cunoașteți personal.**



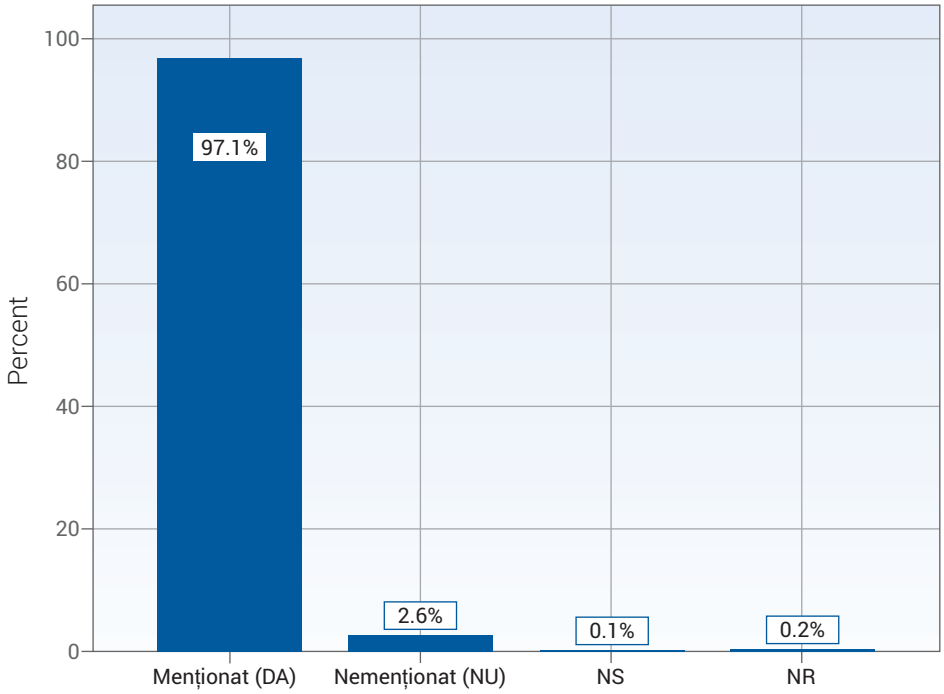

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Oamenii pe care îi întâlniți prima dată.**



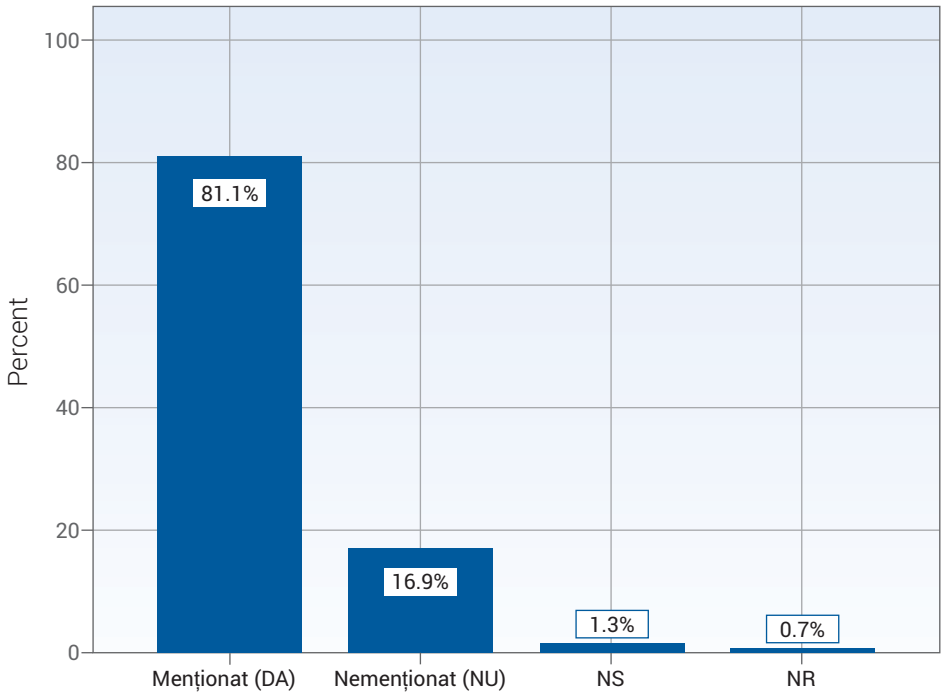

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Oamenii de altă religie.**



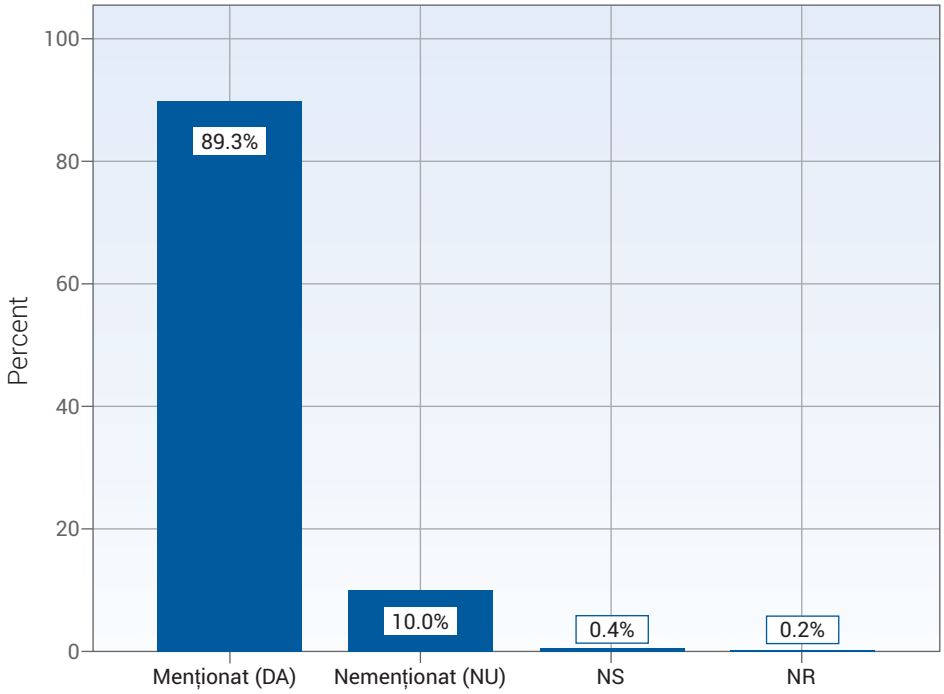

Cât de multă încredere aveţi în oamenii din următoarele categorii: foarte multă, multă, puţină sau foarte puţină? **Oamenii de altă naționalitate.**



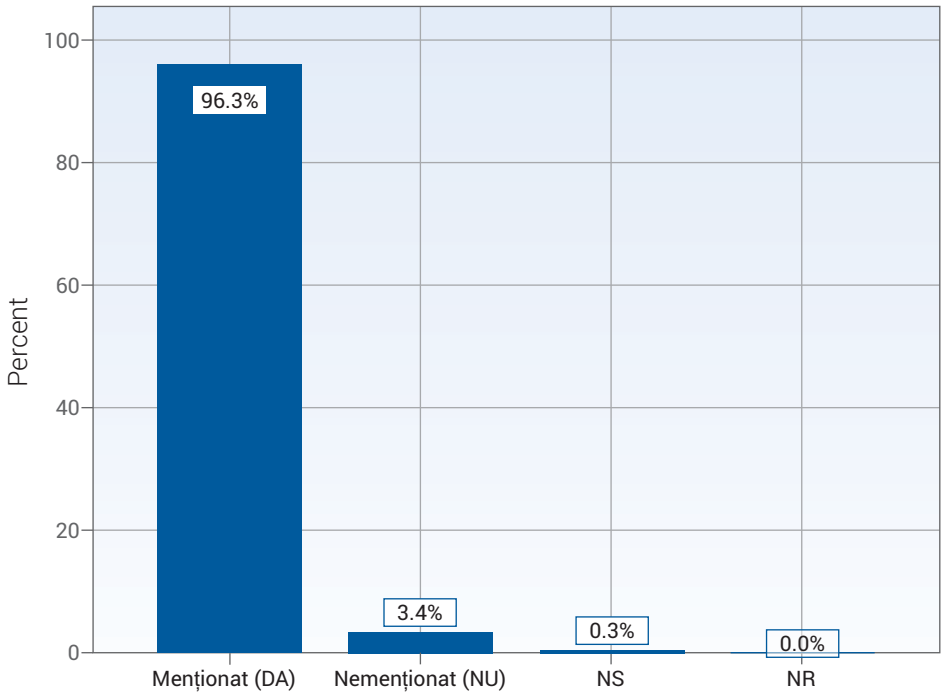

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Bunele maniere.**



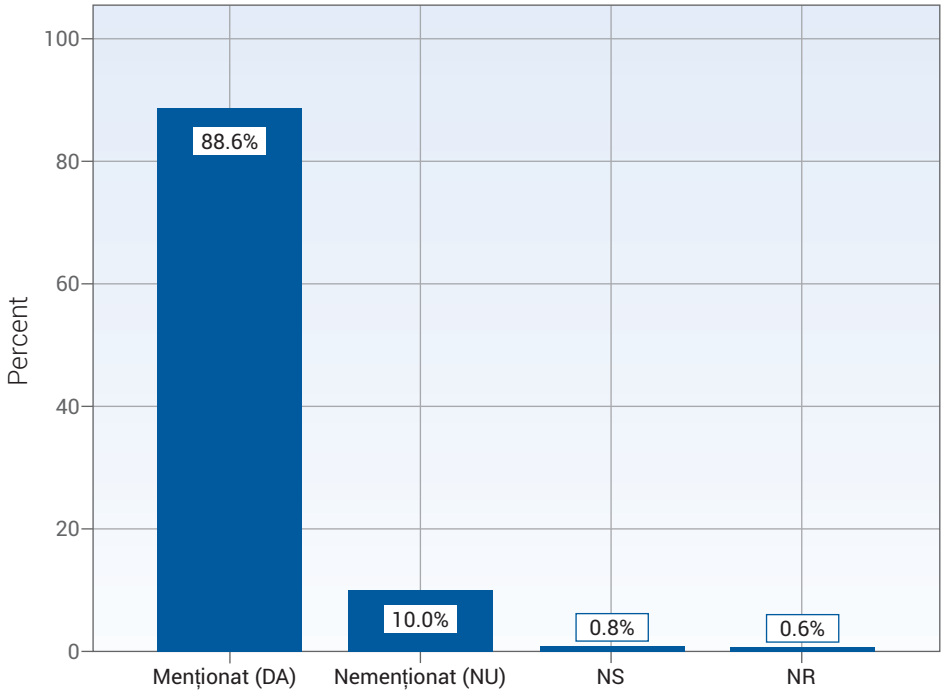

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Independența.**



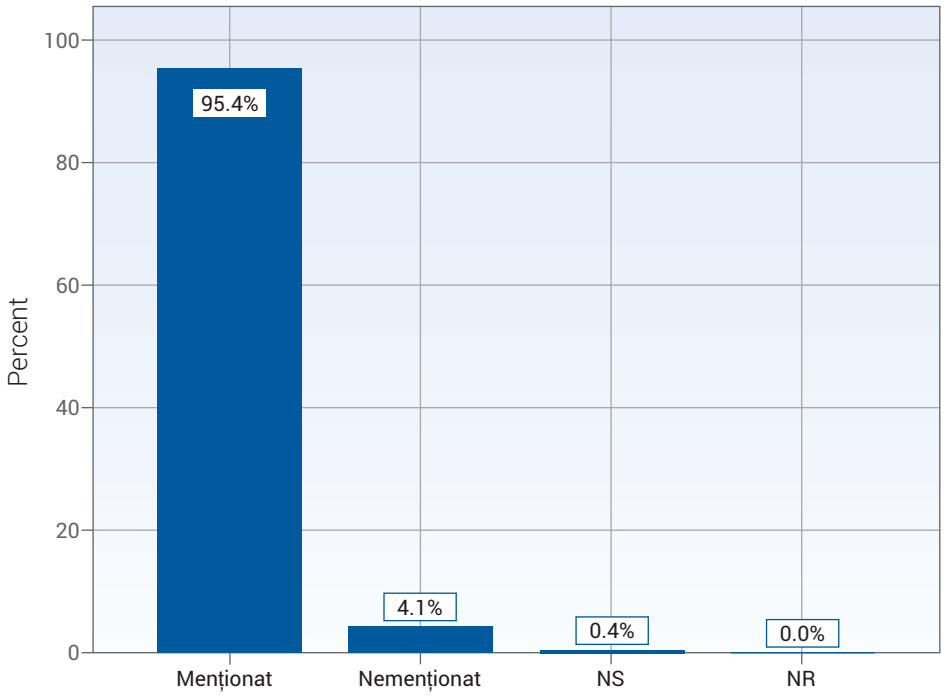

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Hărnicia.**



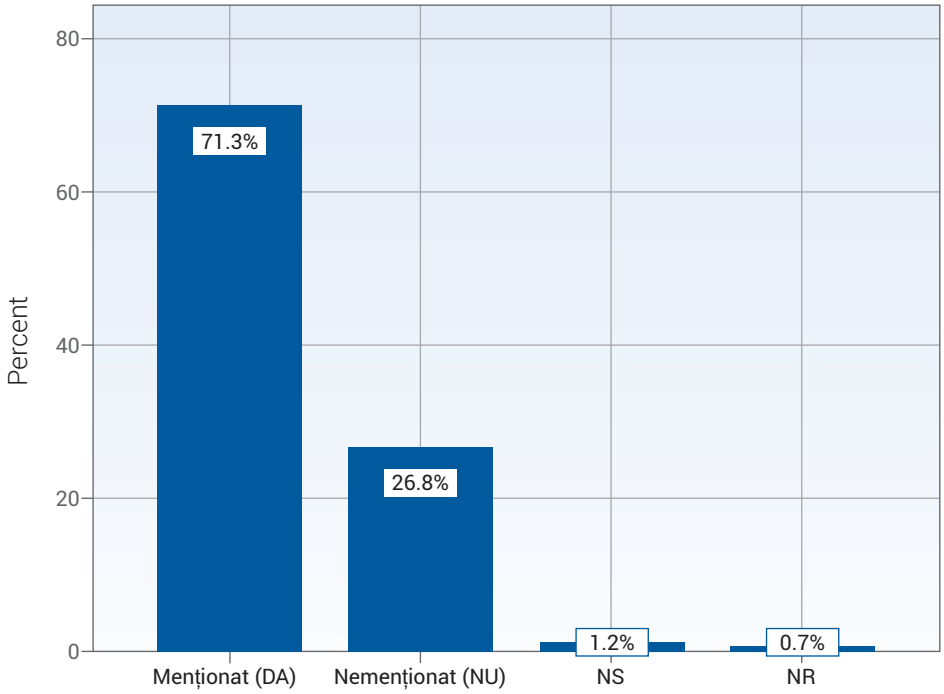

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Sentimentul de responsabilitate.**



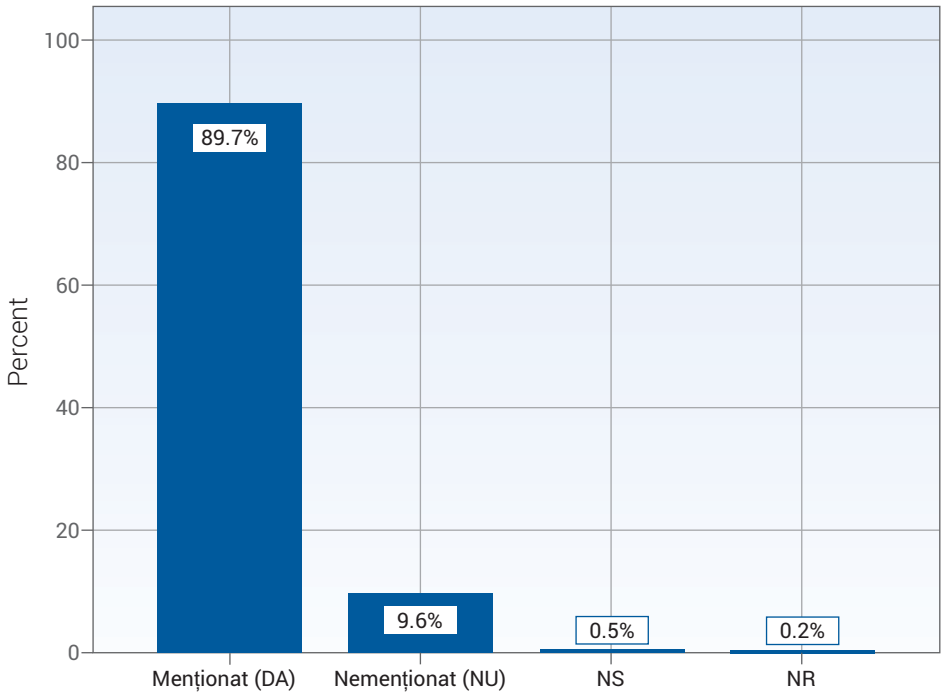

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Imaginația.**



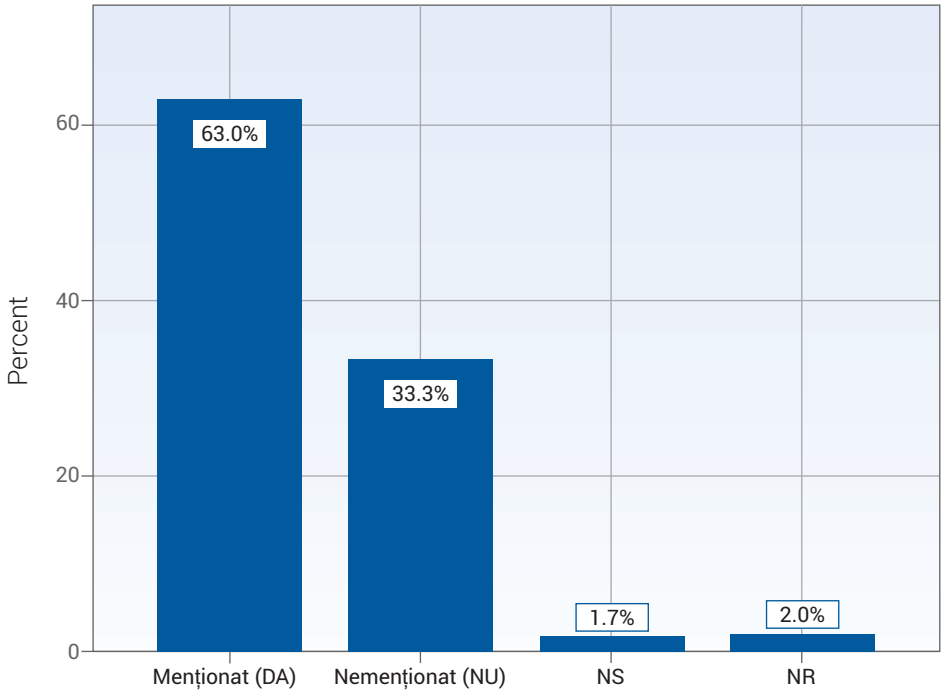

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Respectul pentru alte persoane.**



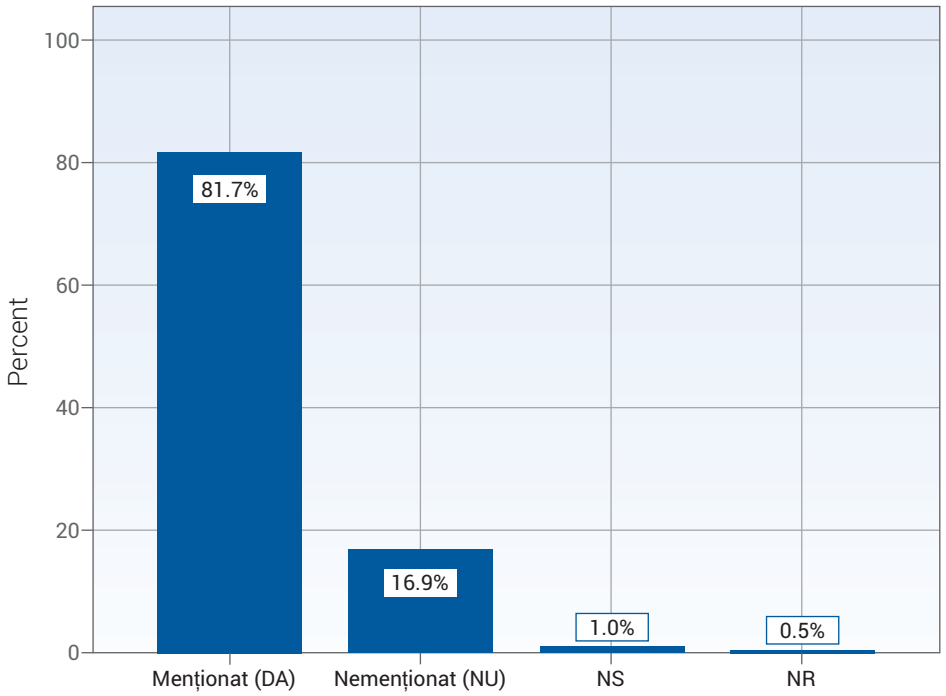

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Spiritul de economisire.**



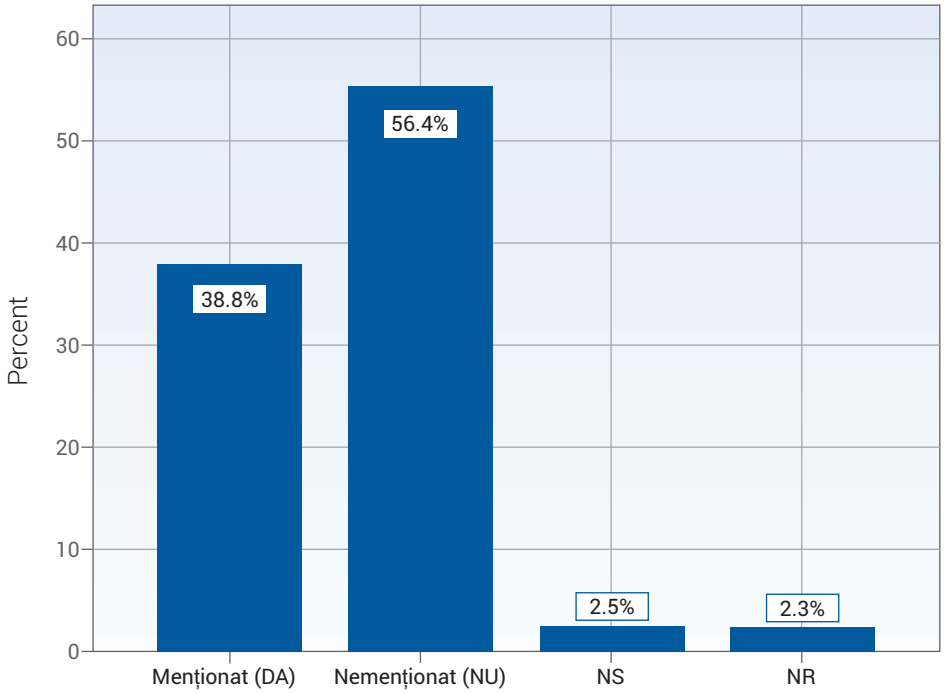

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Perseverența.**



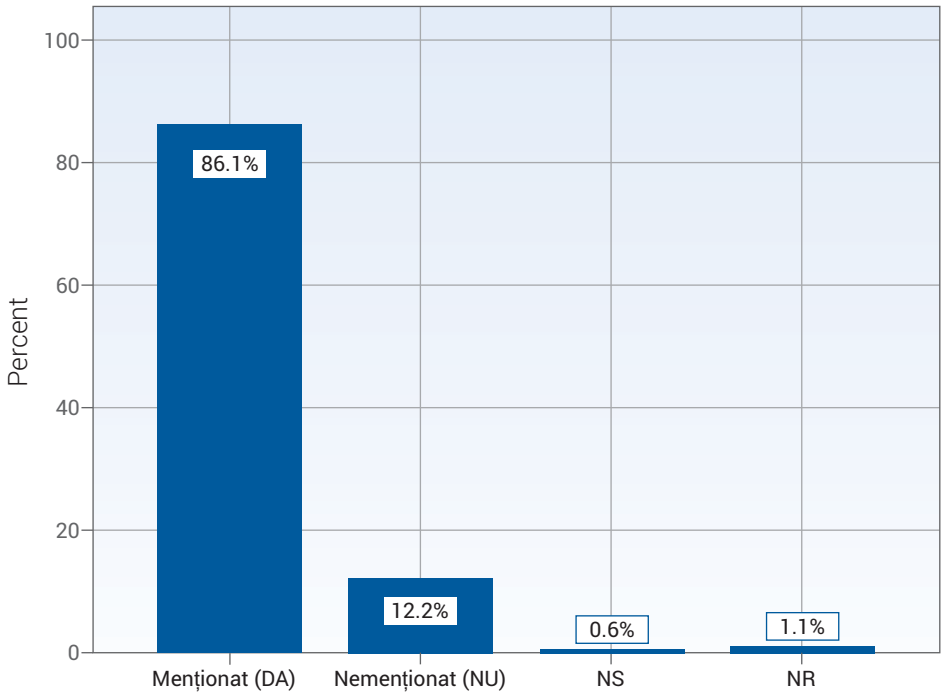

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Credința religioasă.**



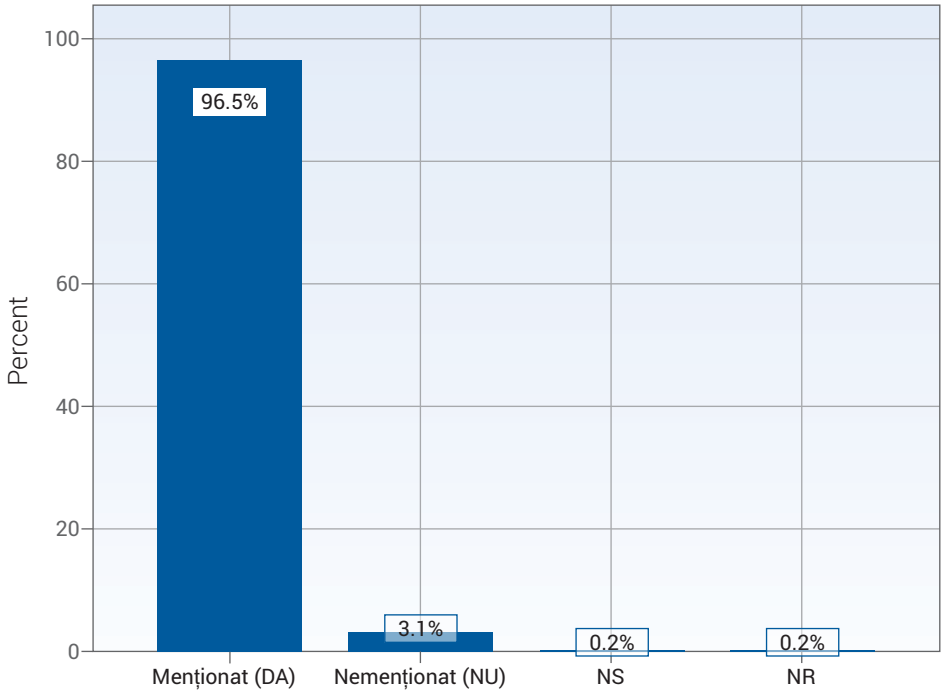

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Altruismul.**



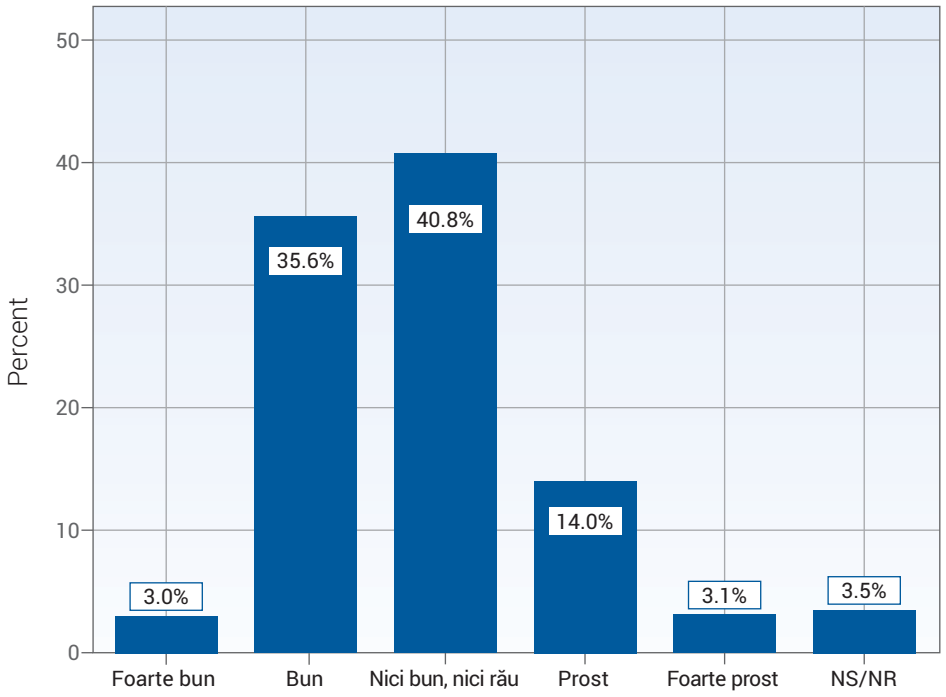

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Supunerea.**



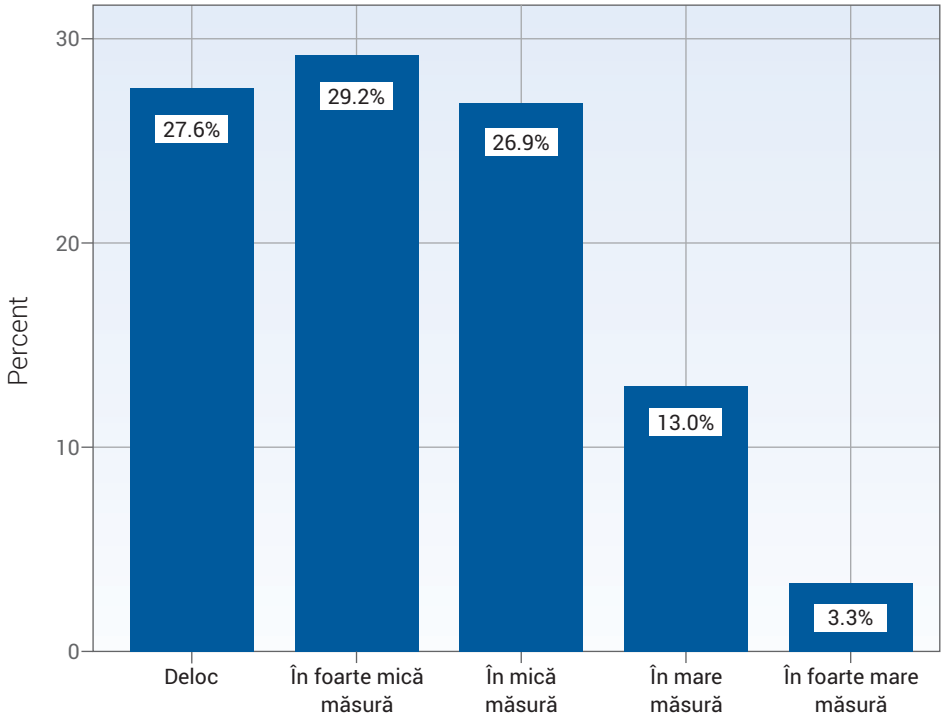

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Spiritul de competiție.**



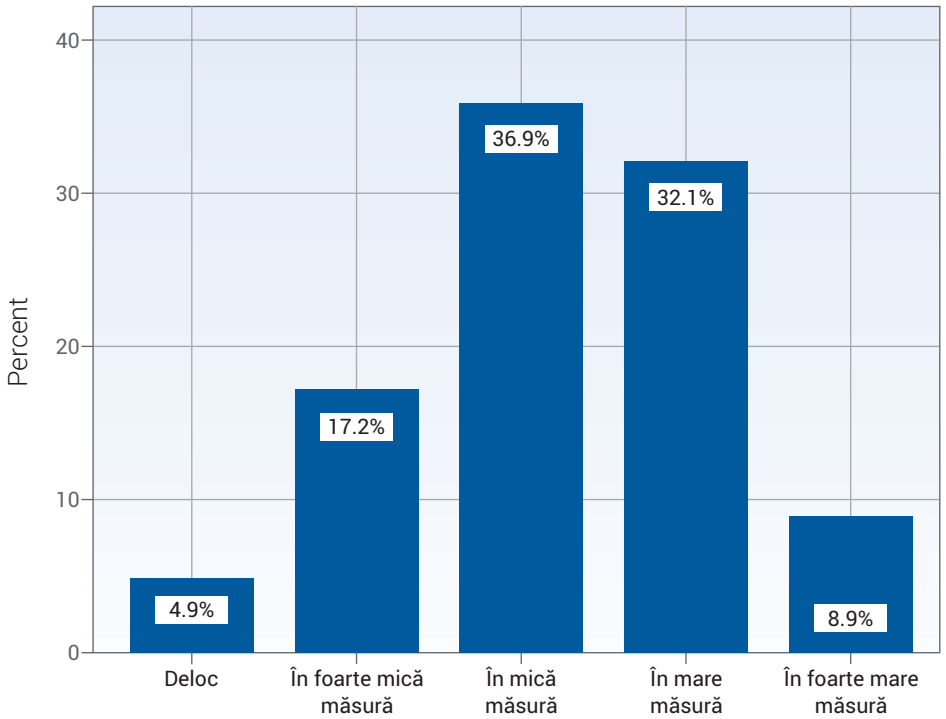

Am să vă citesc o listă cu lucruri pe care elevii le pot învăţa la școală, în plus faţă de cunoștinţe. Pe care le consideraţi a fi importante? **Lucrul în echipă și cooperarea cu semenii.**



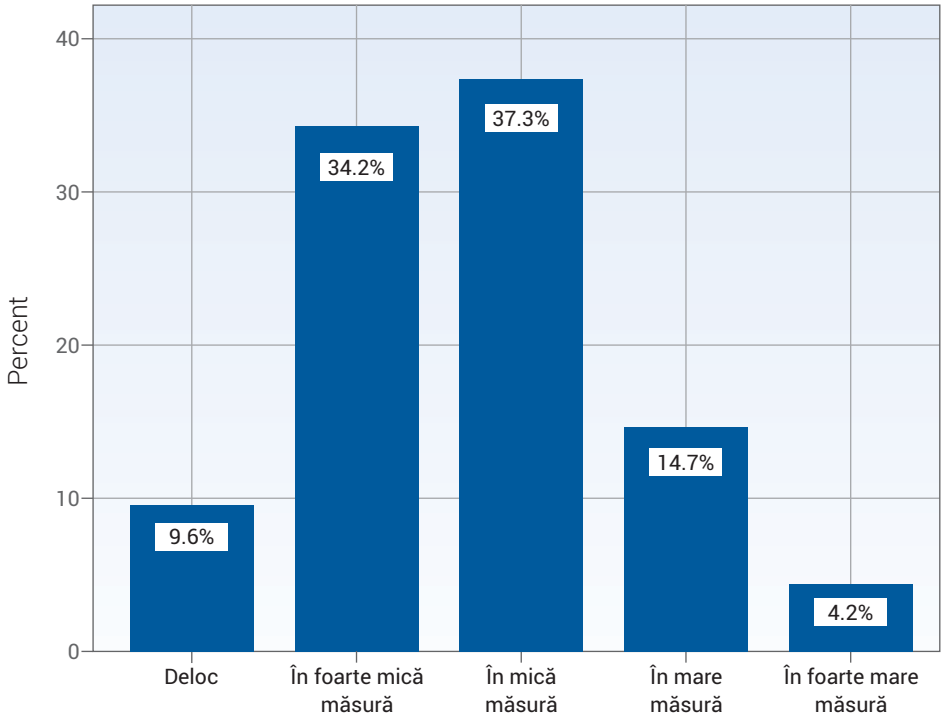

Cum apreciaţi, în general, sistemul educaţional din România?



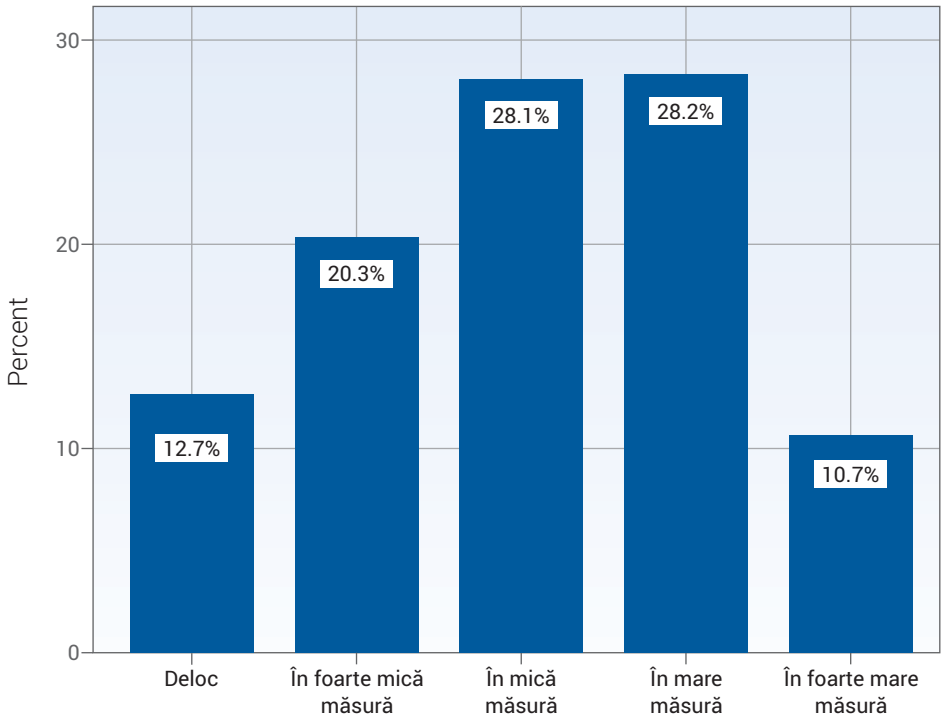

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **a. Siguranța scăzută în școală.**



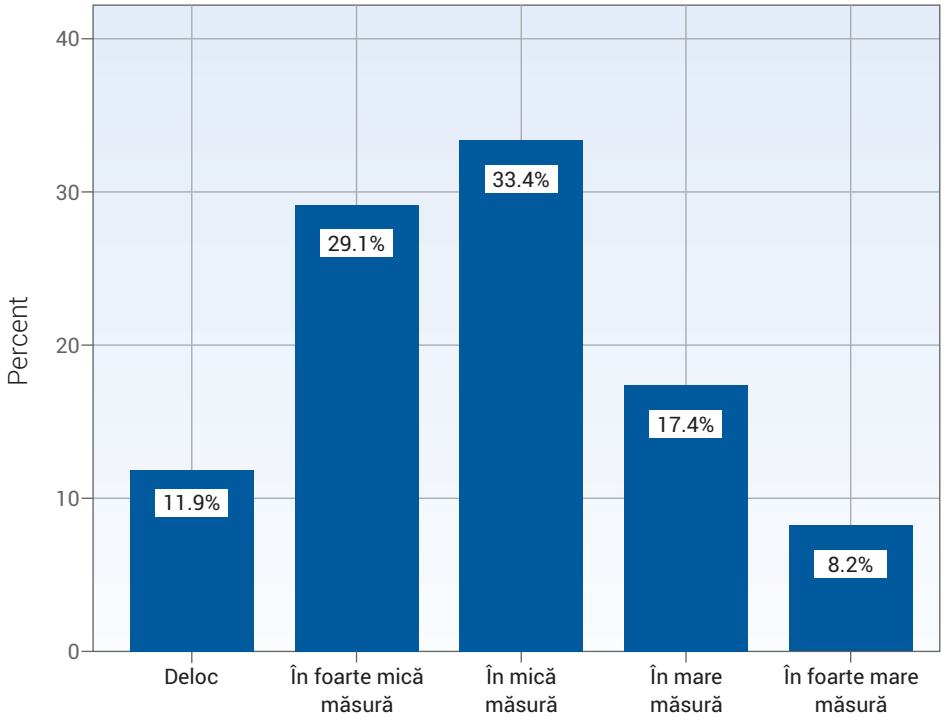

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **b. Rezultate slabe la învățătură ale elevilor.**



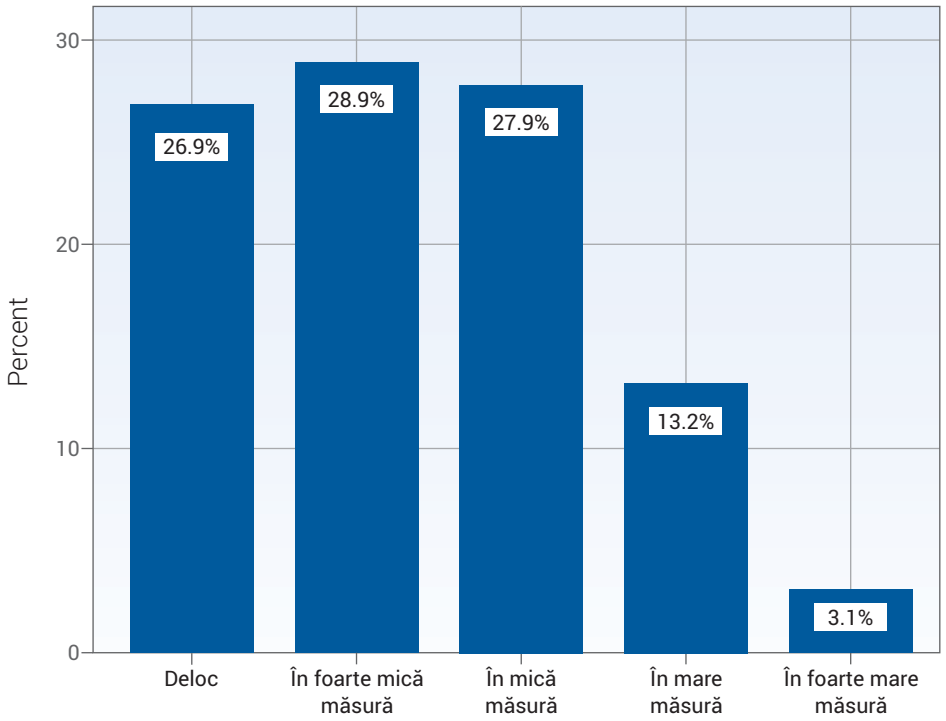

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **c. Atmosfera, relațiile tensionate dintre elevi.**



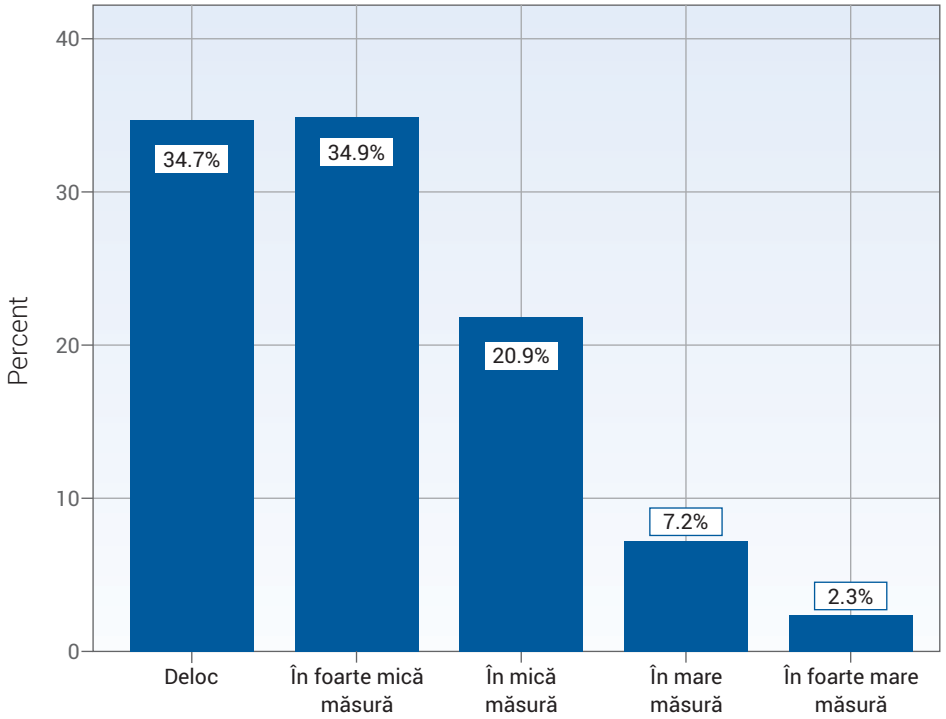

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **d. Dotarea precară a laboratoarelor.**



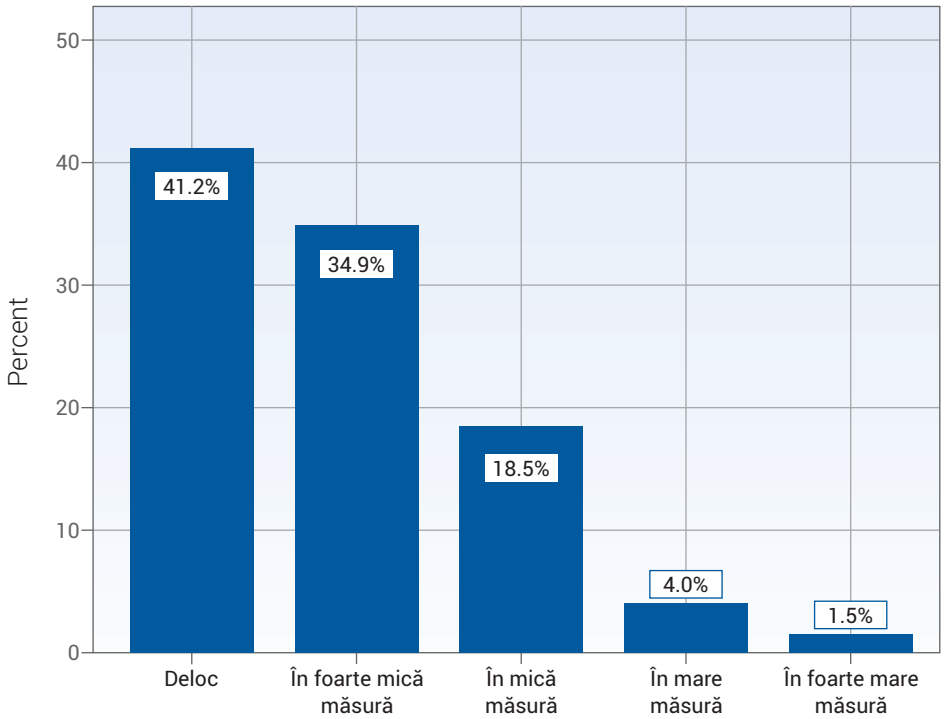

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **e. Atitudinea necuviincioasă a elevilor față de profesori.**



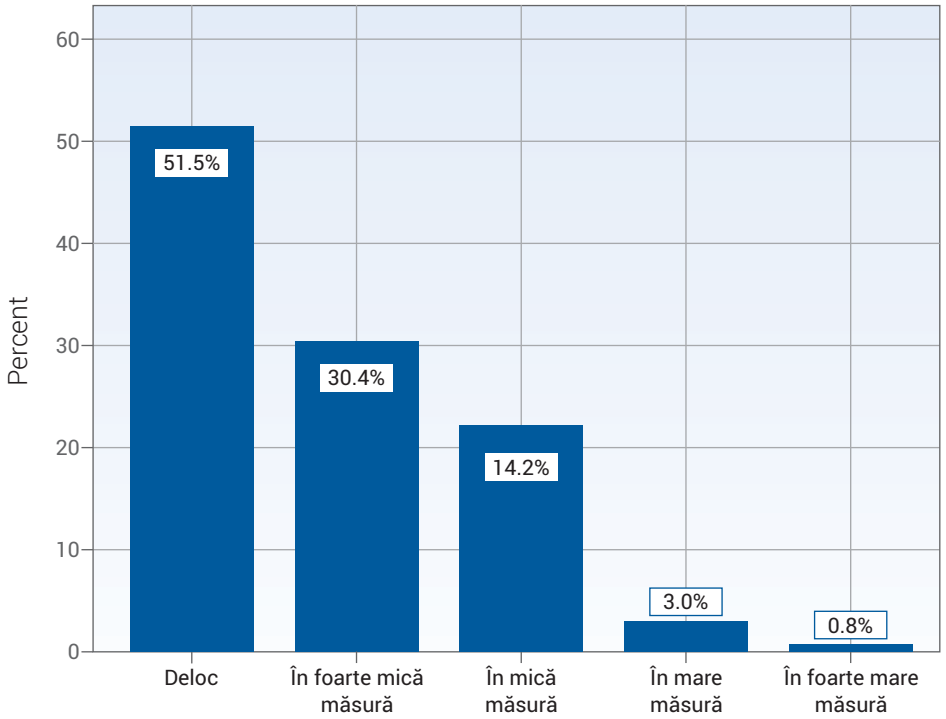

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **f. Condițiile nesatisfăcătoare din sălile de clasă.**



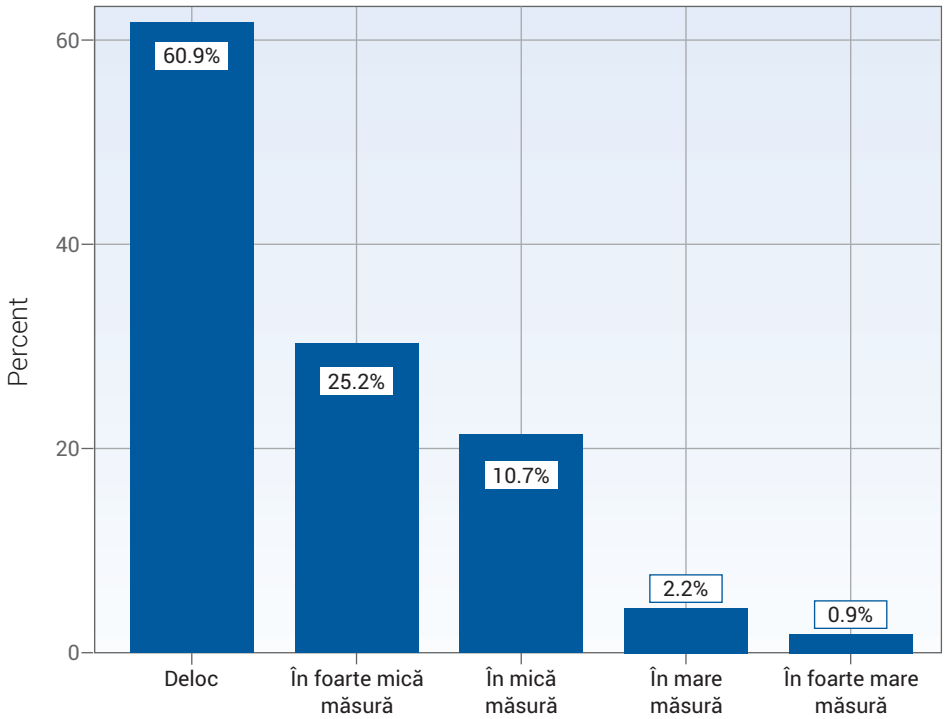

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **g. Lipsa curățeniei în incinta școlii.**



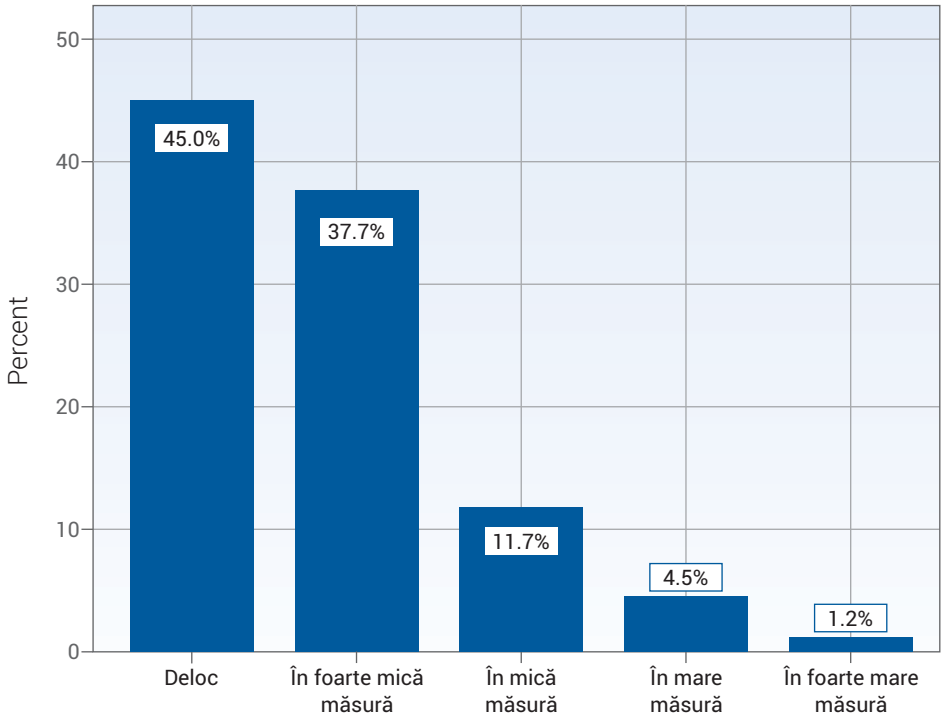

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **h. Atmosfera, relațiile tensionate dintre profesori.**



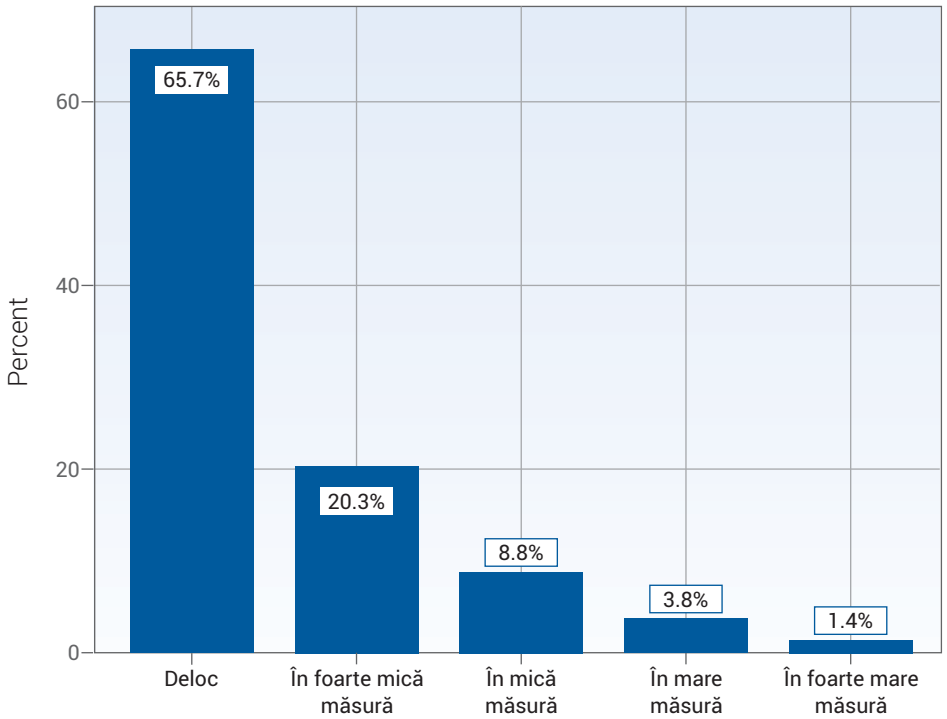

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **i. Slaba pregătire profesională a cadrelor didactice.**



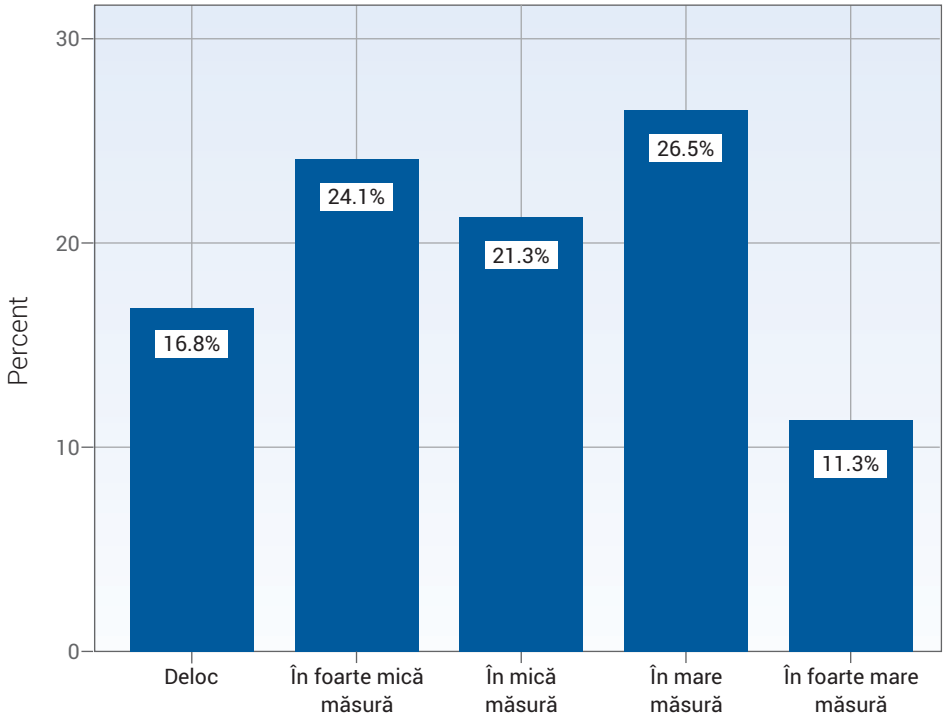

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **j. Atitudinea agresivă a profesorilor în relația cu elevii.**



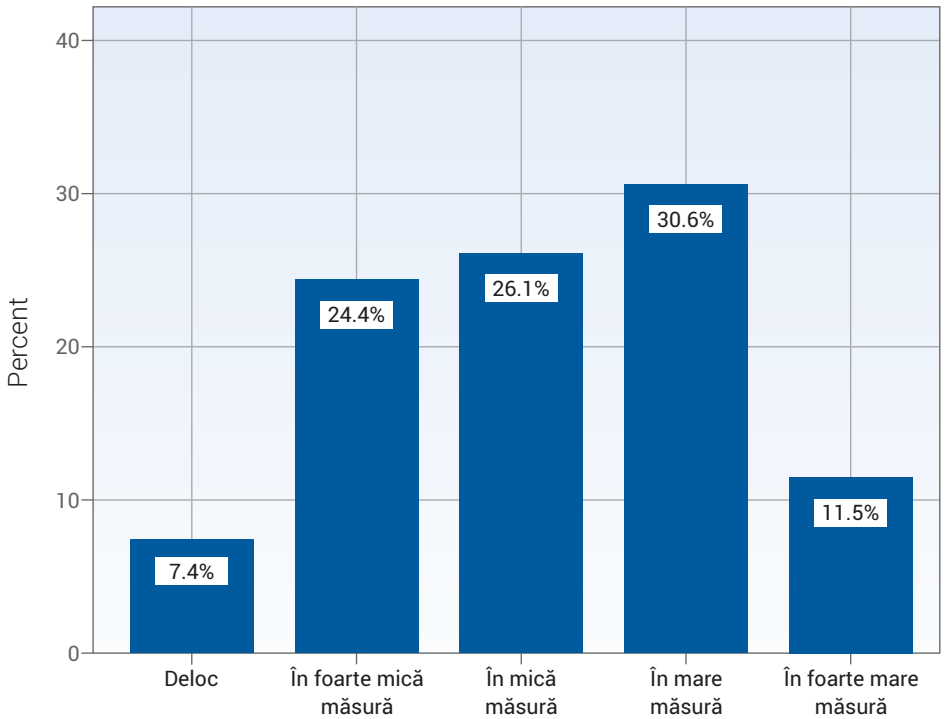

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **k. Lipsa de profesori titulari.**



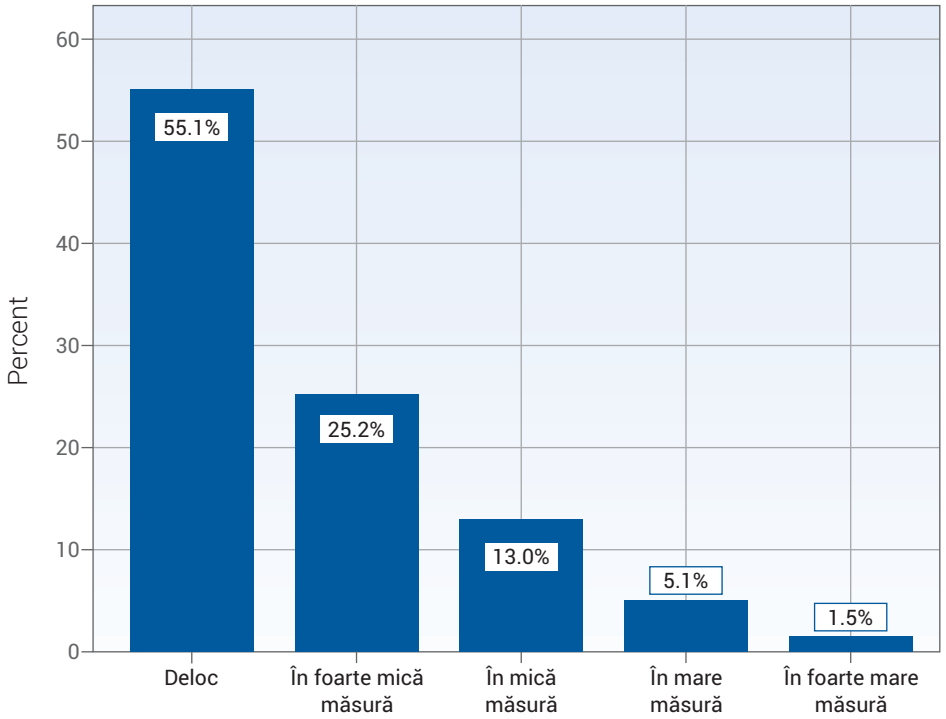

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **l. Managementul defectuos, slab al școlii, liceului.**



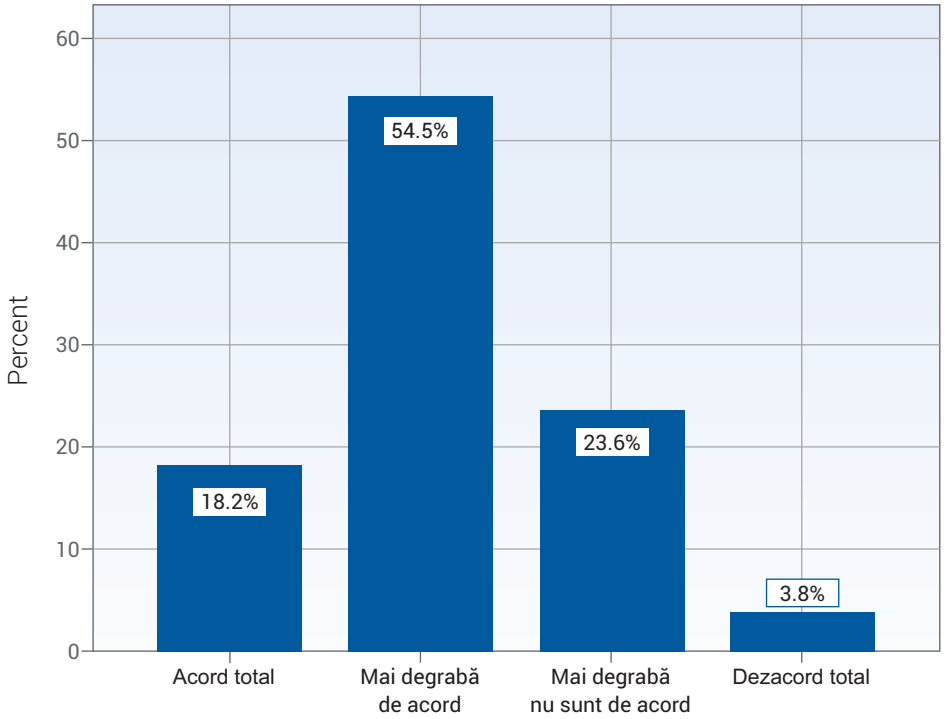

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **m. Lipsa fondurilor.**



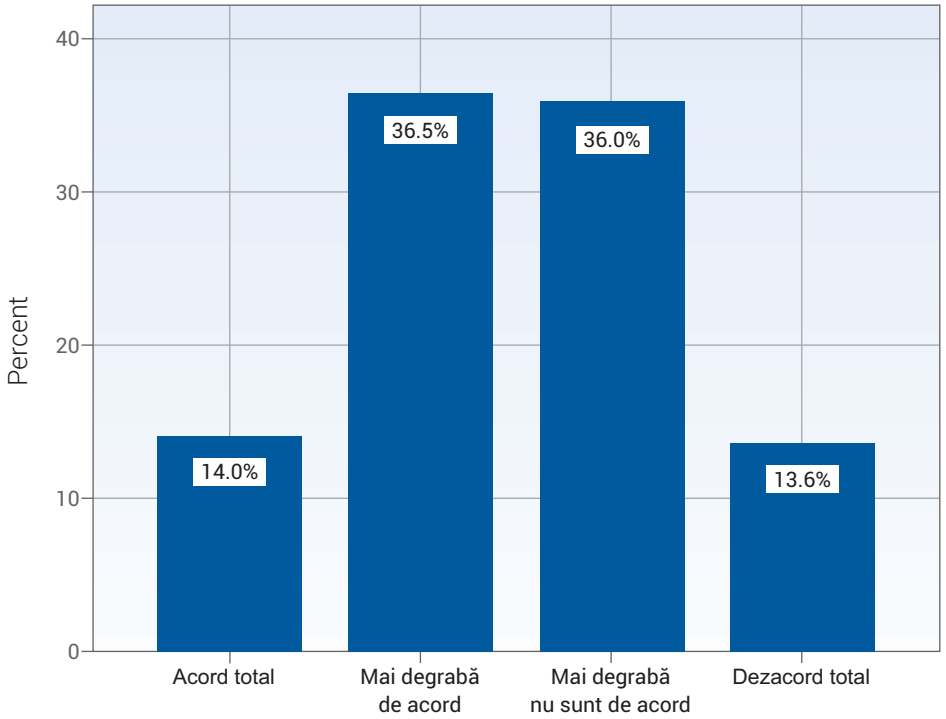

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **n. Numărul ridicat de elevi din familii foarte sarace.**



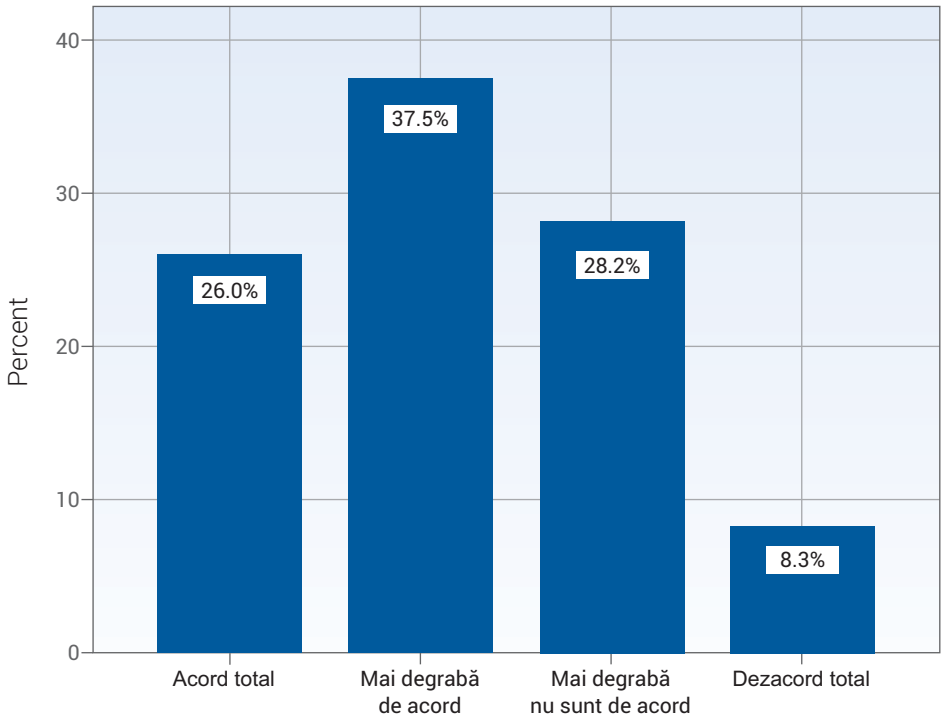

În școala, liceul în care predaţi dvs., în ce măsură vă confruntaţi cu următoarele probleme? **o. Situarea școlii într-o zonă periculoasă.**



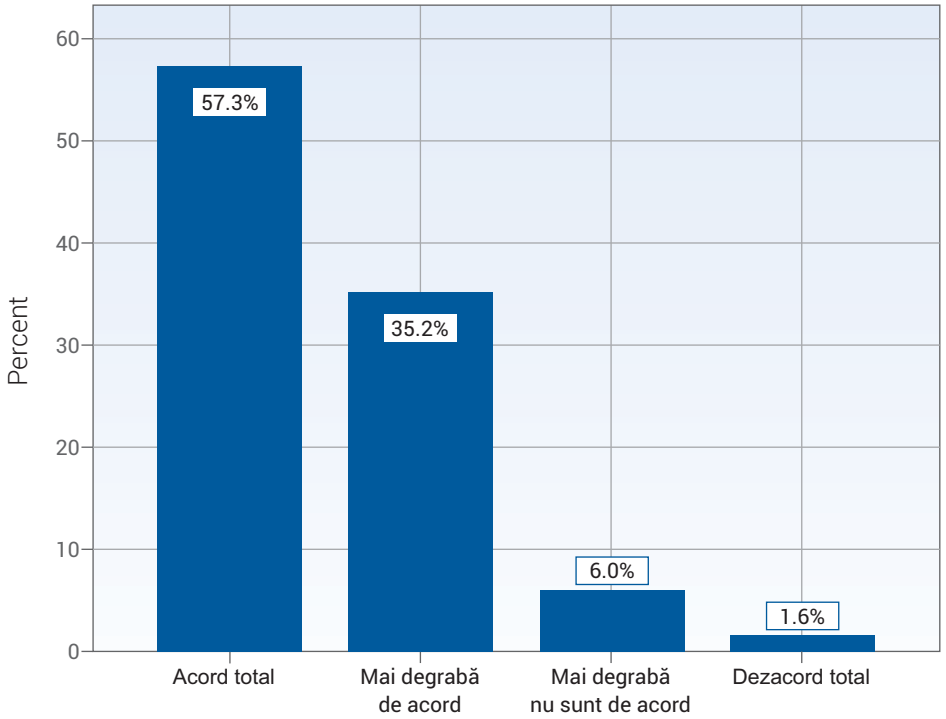

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Ceea ce se predă în școală în România le folosește elevilor în viață.**



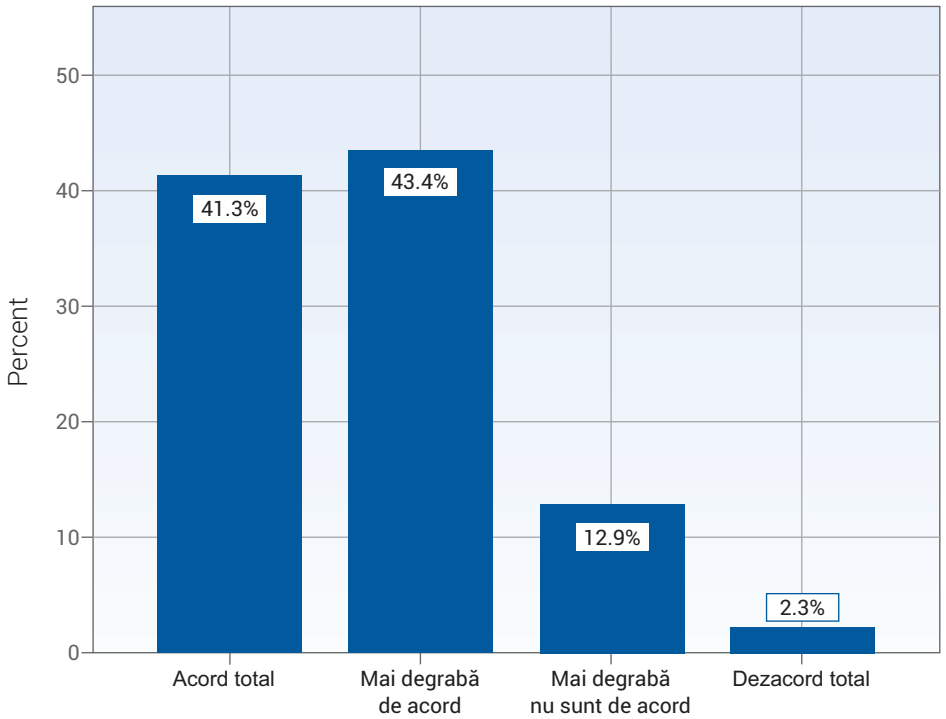

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Învățământul românesc este mai bun decât învățământul din Occident.**



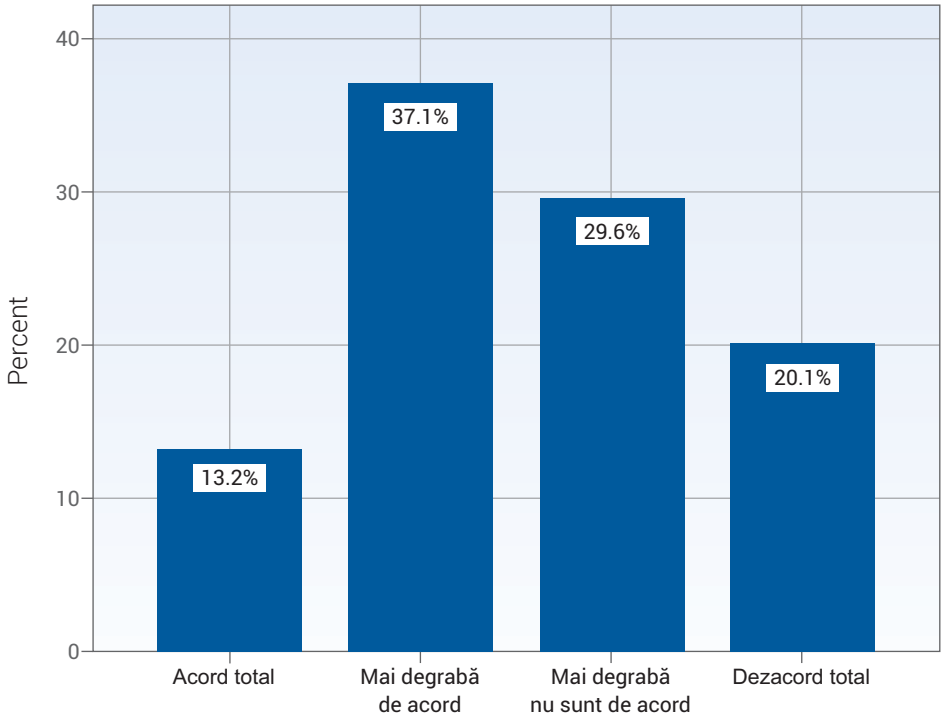

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Învățământul de dinainte de 1989 era mai bun decât cel de astăzi.**



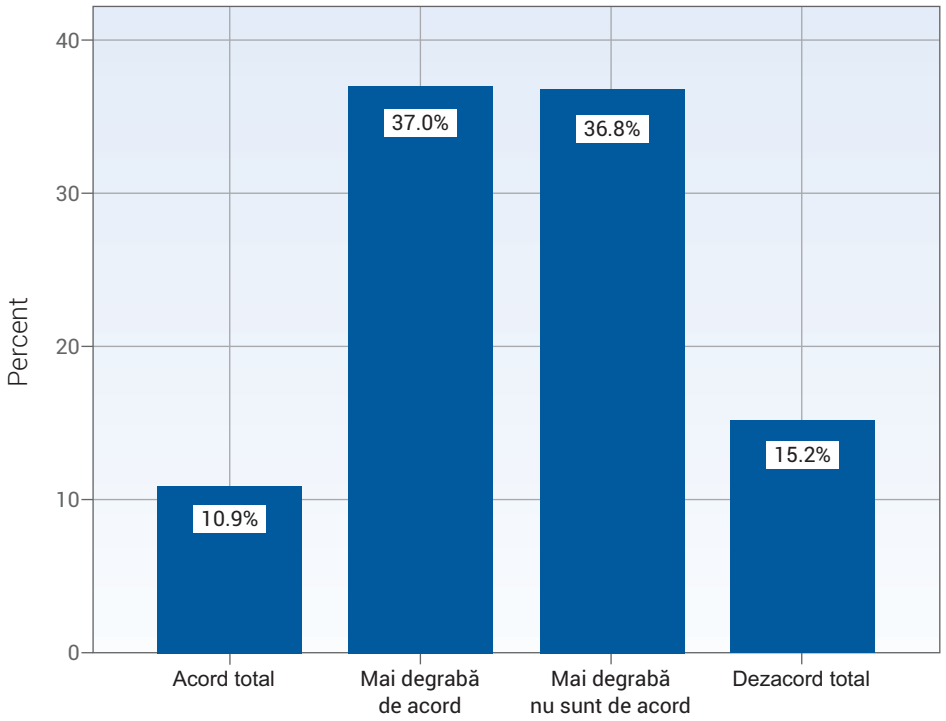

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **E nevoie de mai multă disciplină în școlile din România.**



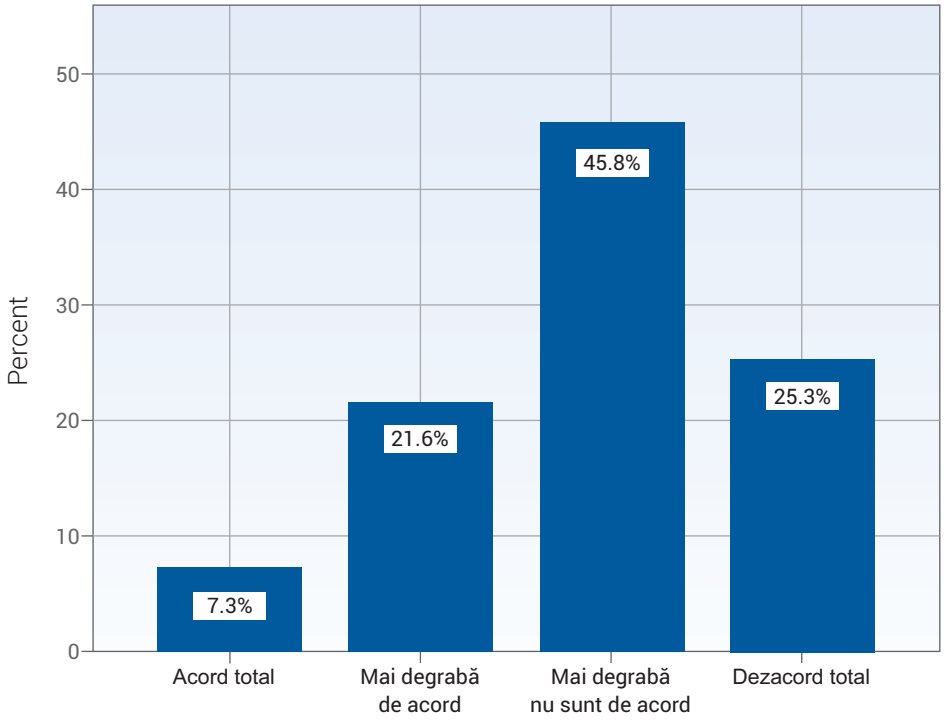

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Aderarea României la Uniunea Europeană a fost un lucru bun pentru țara noastră.**



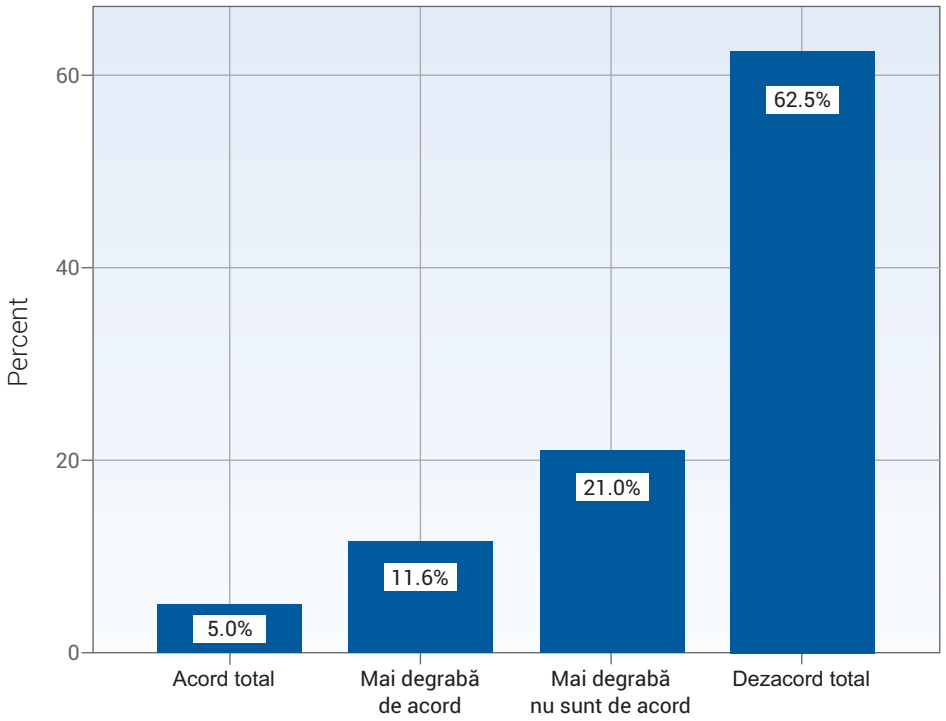

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Se discută prea puțin despre valorile pozitive promovate de către liderii legionari din perioada interbelică.**



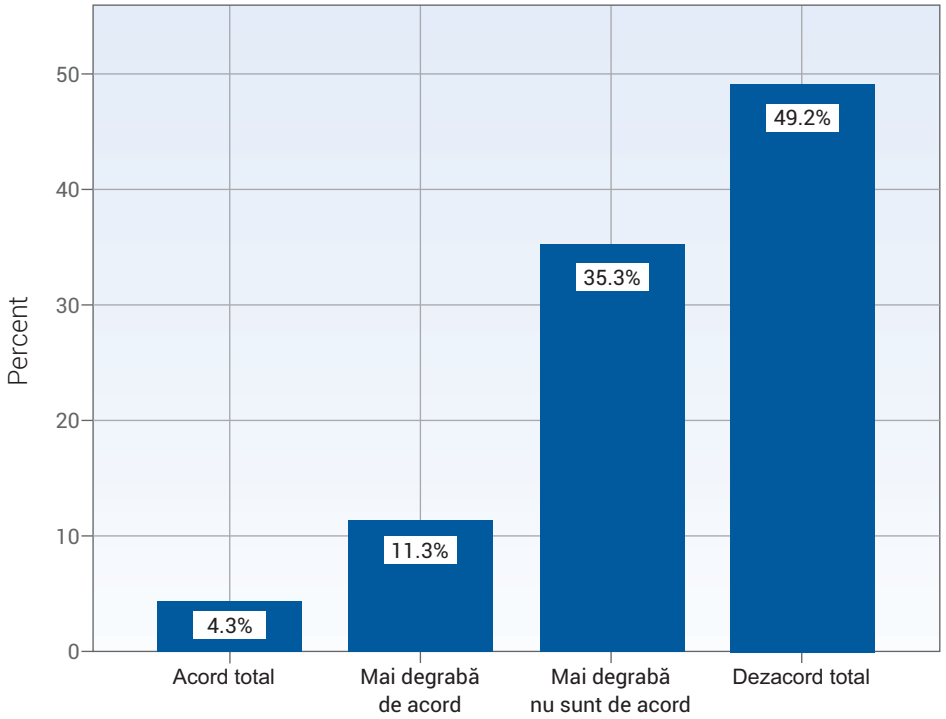

**În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Se discută prea puțin despre persecutarea evreilor de către statul Român în timpul celui de-al doilea război mondial.**



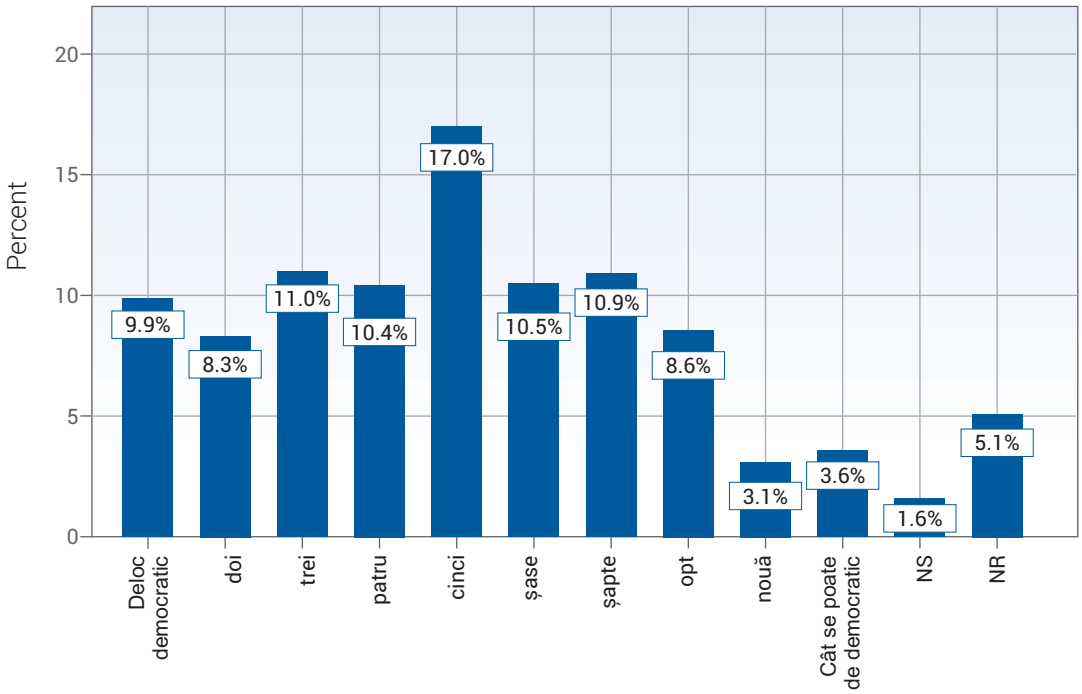

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Valorile promovate de UE contravin tradiției românești la Uniunea.**



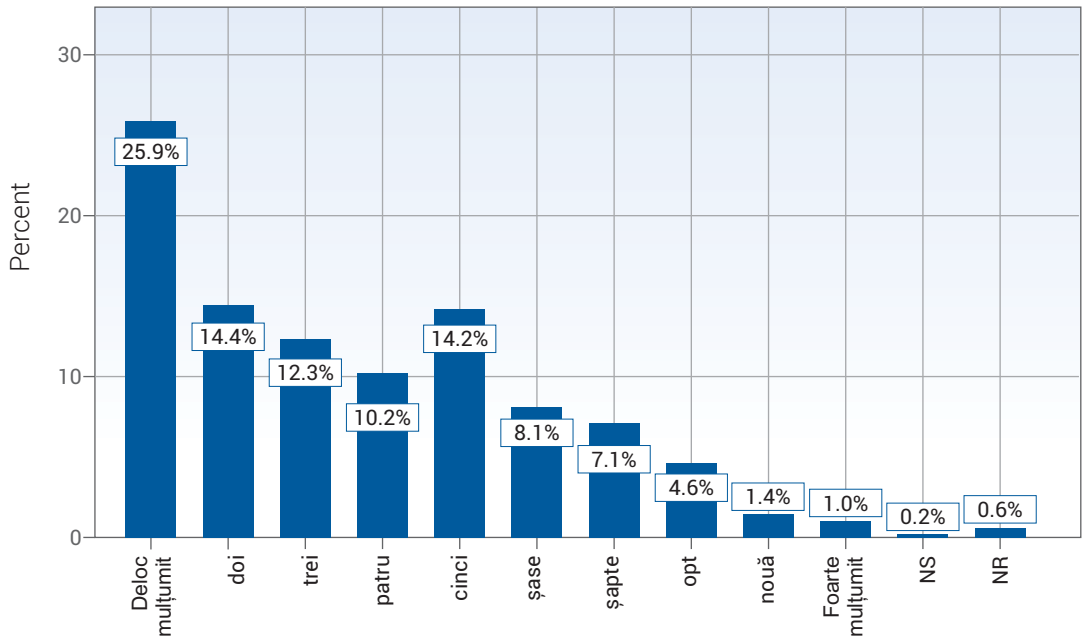

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Căsătoriile între persoane de același sex ar trebui să fie permise în România.**



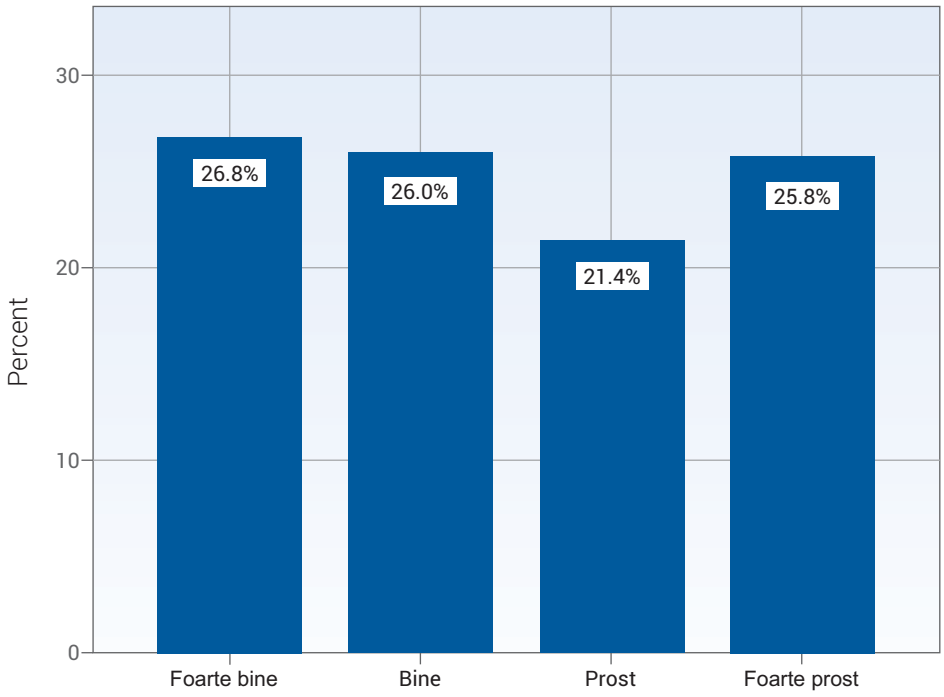

În ce măsură sunteţi sau nu de acord cu cu următoarele afirmaţii? **Criza refugiaților din UE a fost provocată de oameni de afaceri evrei.**



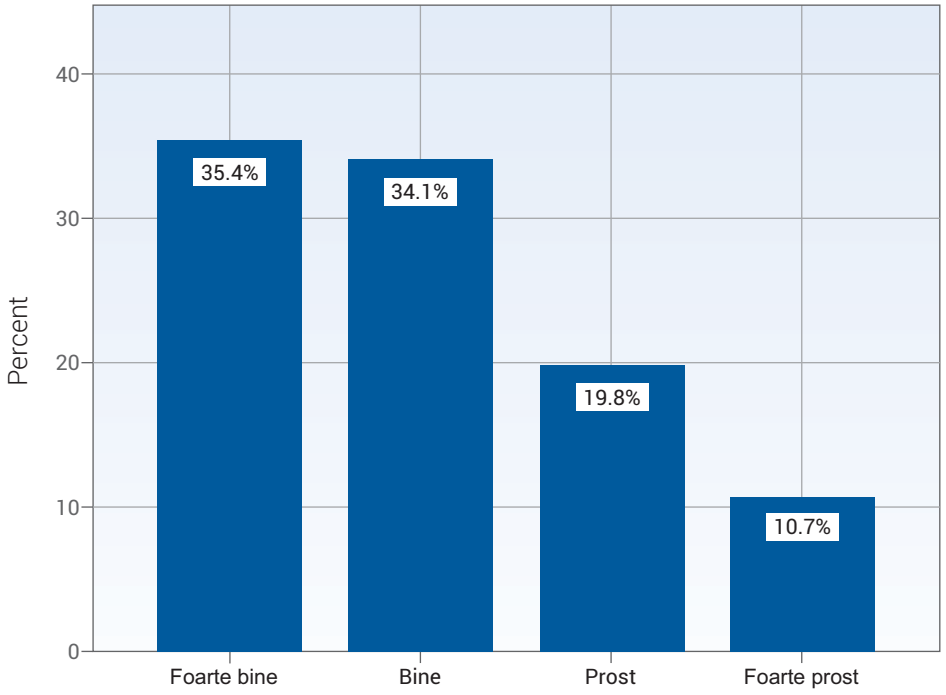

Cât de democratic credeţi că este guvernată România în prezent? **Vă rugăm să dați o notă de la 1 la10, unde 1 înseamnă *deloc democratic* iar 10 înseamnă *cât se poate de democratic.***



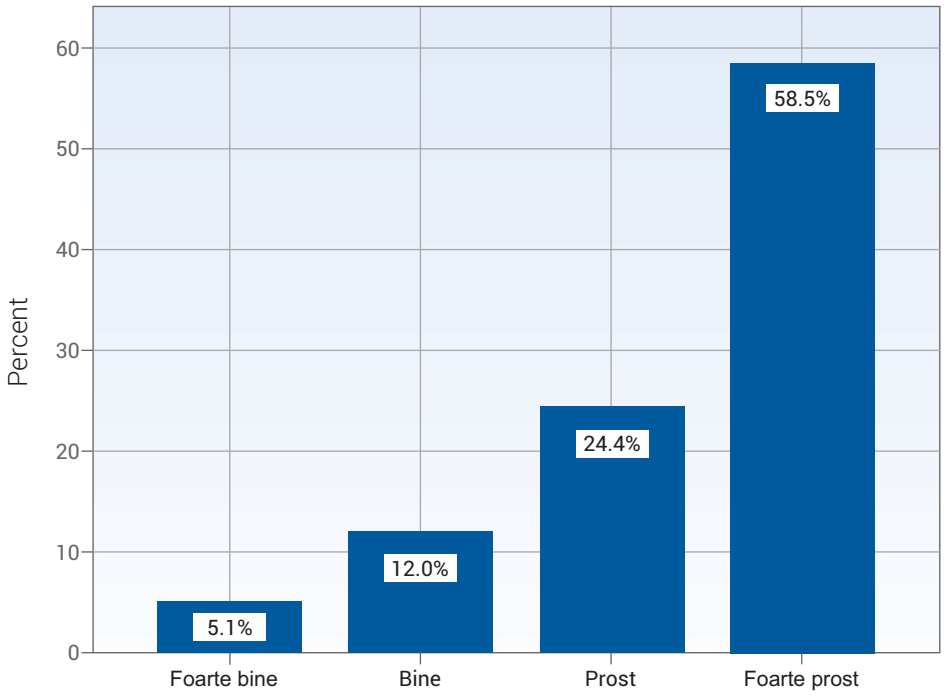

Pe o scală de 1 la 10, unde 1 înseamnă *deloc mulţumit* și 10 înseamnă *foarte mulţumit,* **cât de mulțumit sunteți cu modul în care funcționează sistemul politic din țara dvs. în prezent**?



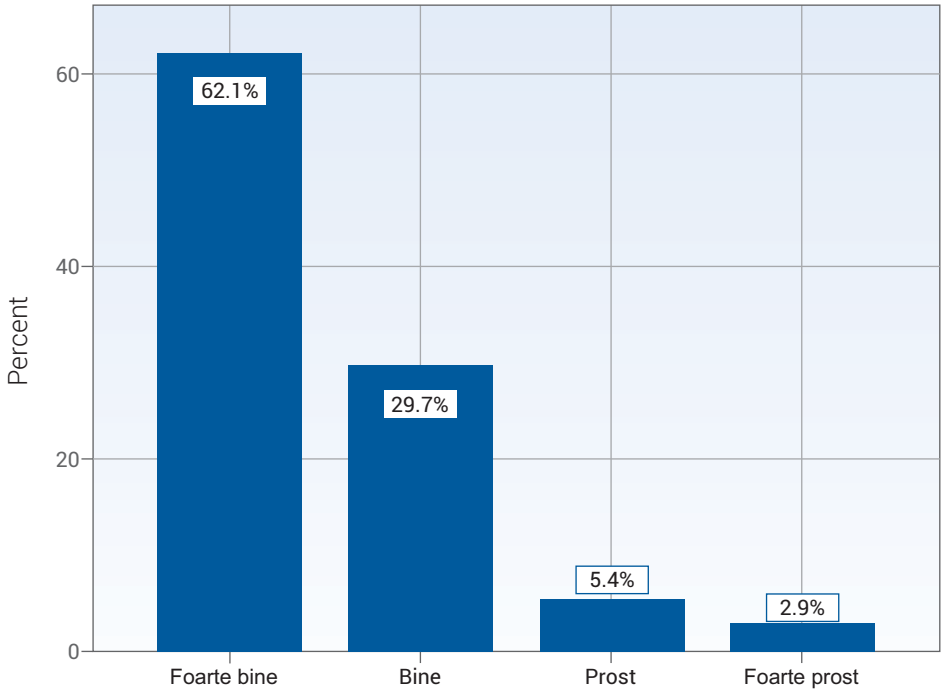

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să aibă un conducător puternic, care nu își bate capul cu parlamentul și cu alegerile.**



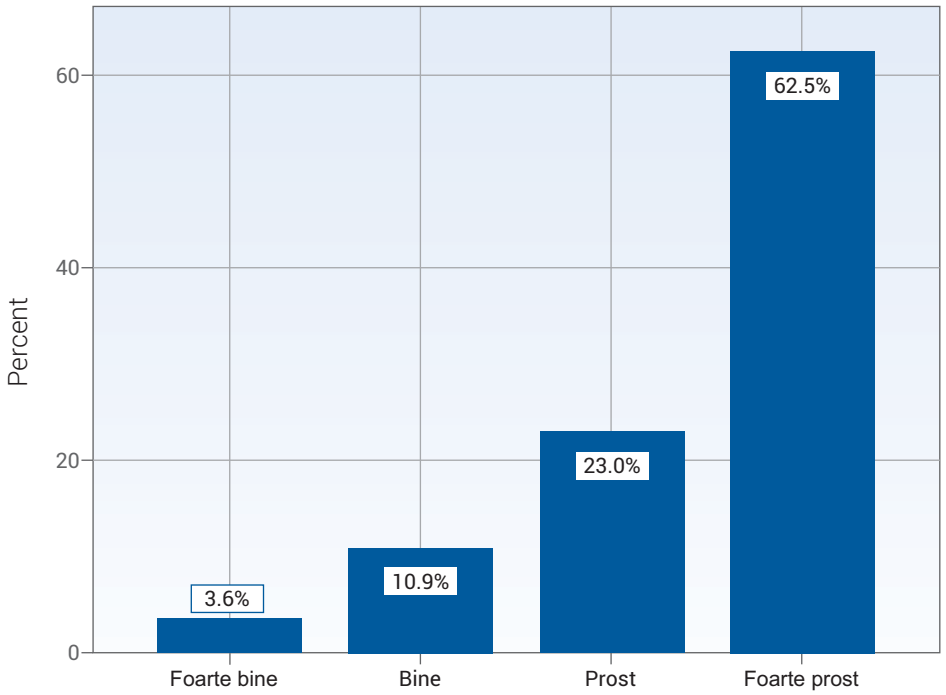

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să aibă un guvern de specialiști, care conduc țara după cum cred ei că este mai bine pentru țară.**



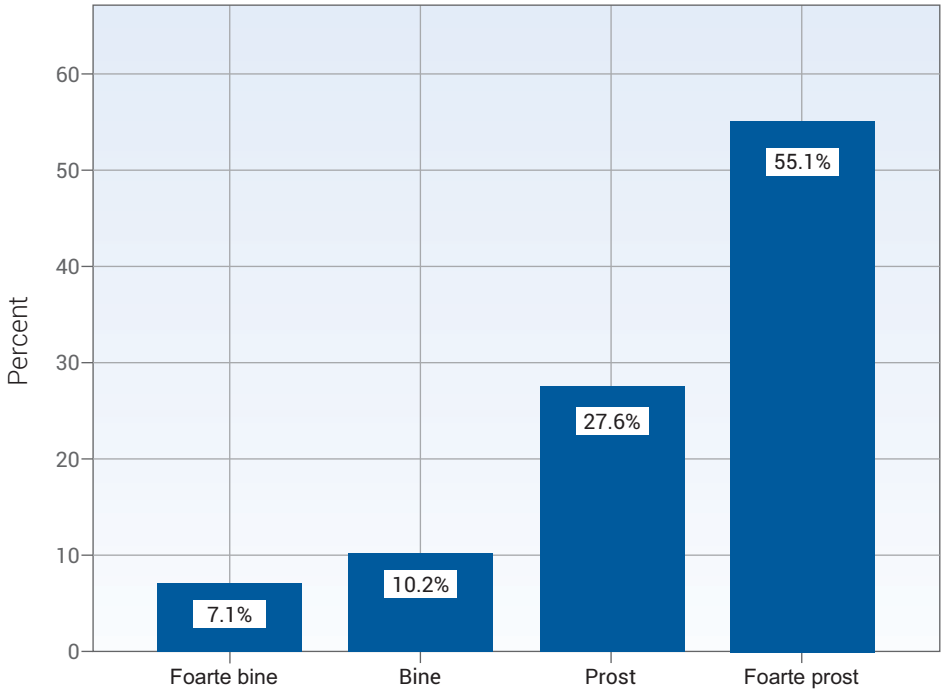

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să aibă la conducere un regim militar.**



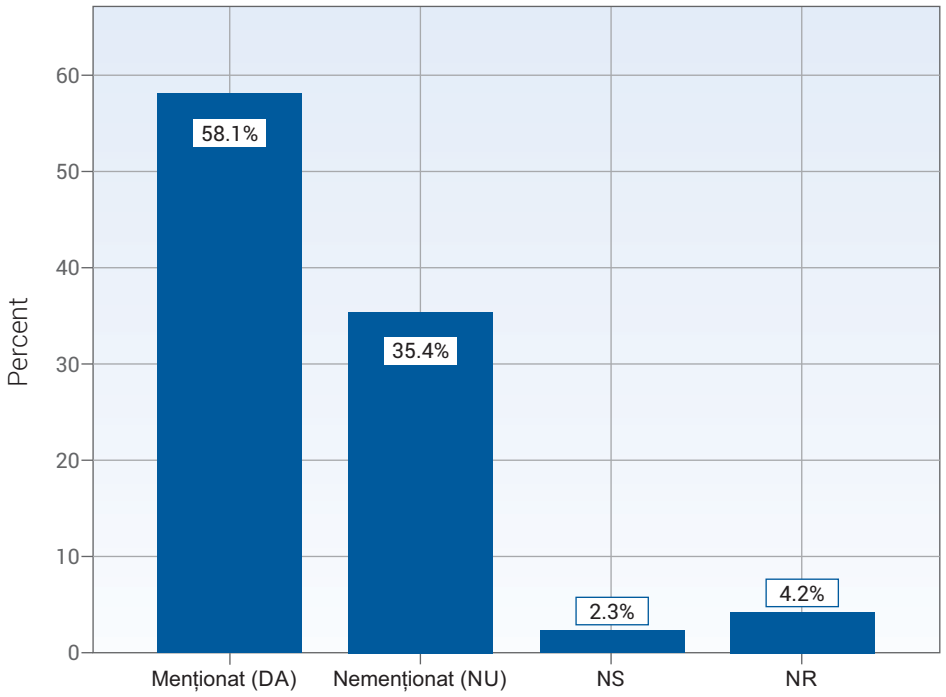

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să aibă un sistem politic democratic.**



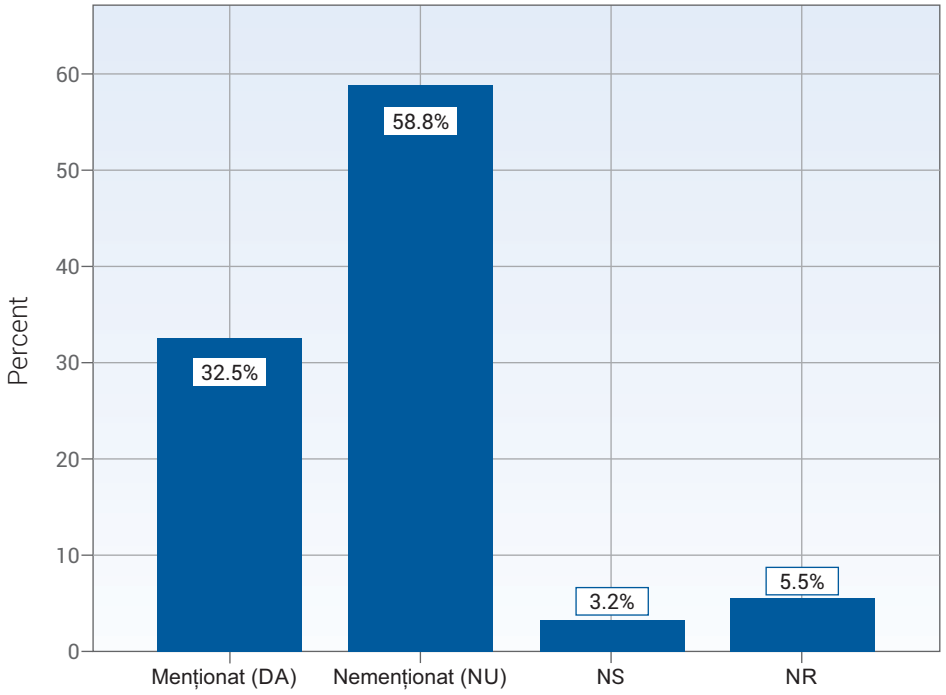

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să aibă un sistem guvernat de legea religioasă, în care nu există partide politice si alegeri electorale.**



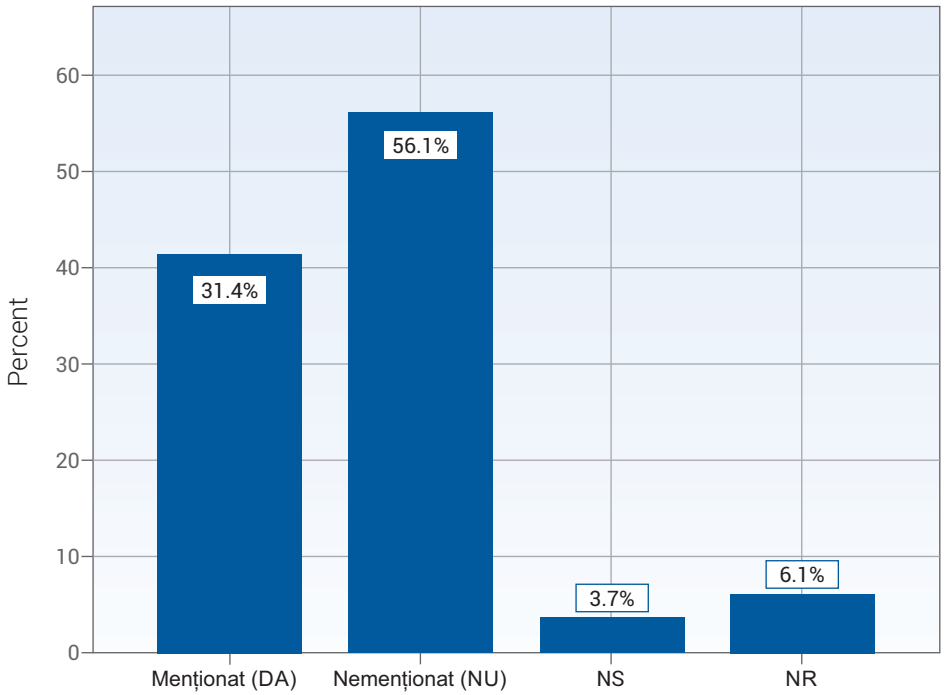

Cât de bine credeţi ca ar fi pentru România: **să iasă din Uniunea Europeană.**



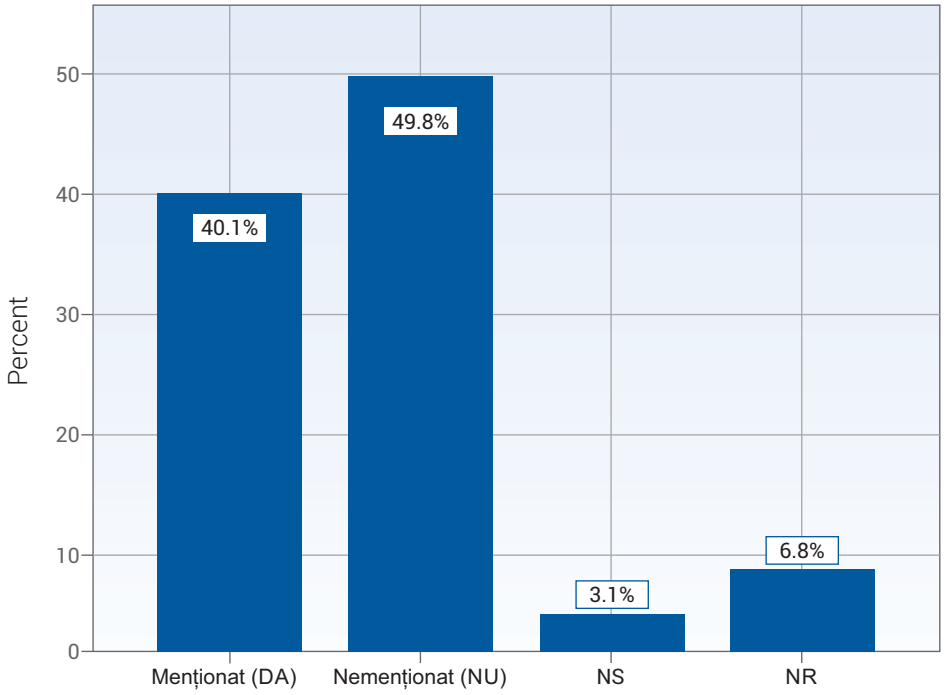

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Persoane dependente de droguri.**



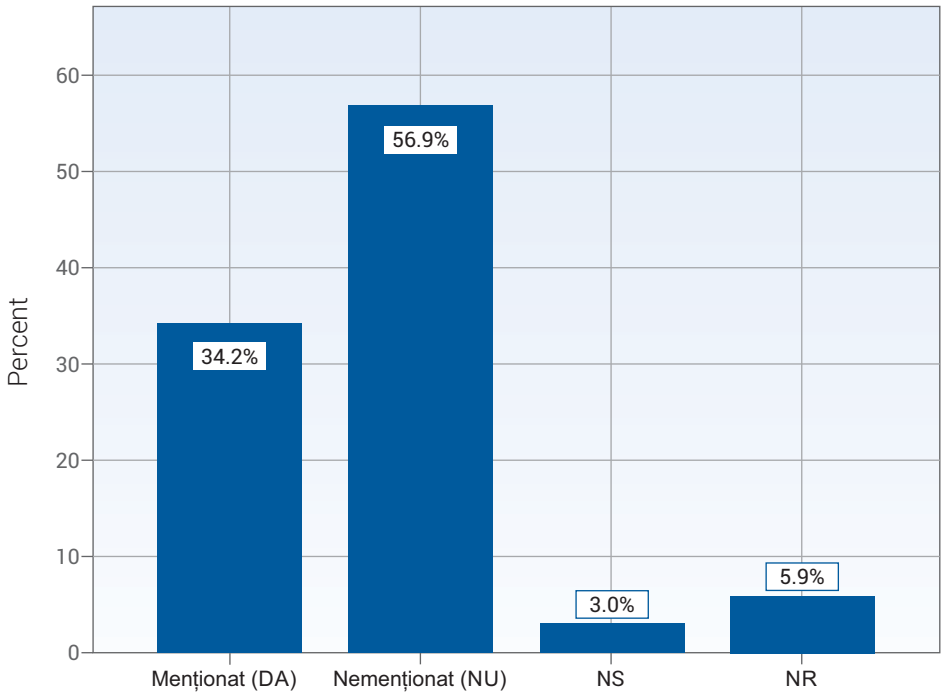

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Persoane de rasă diferită de a dvs.**



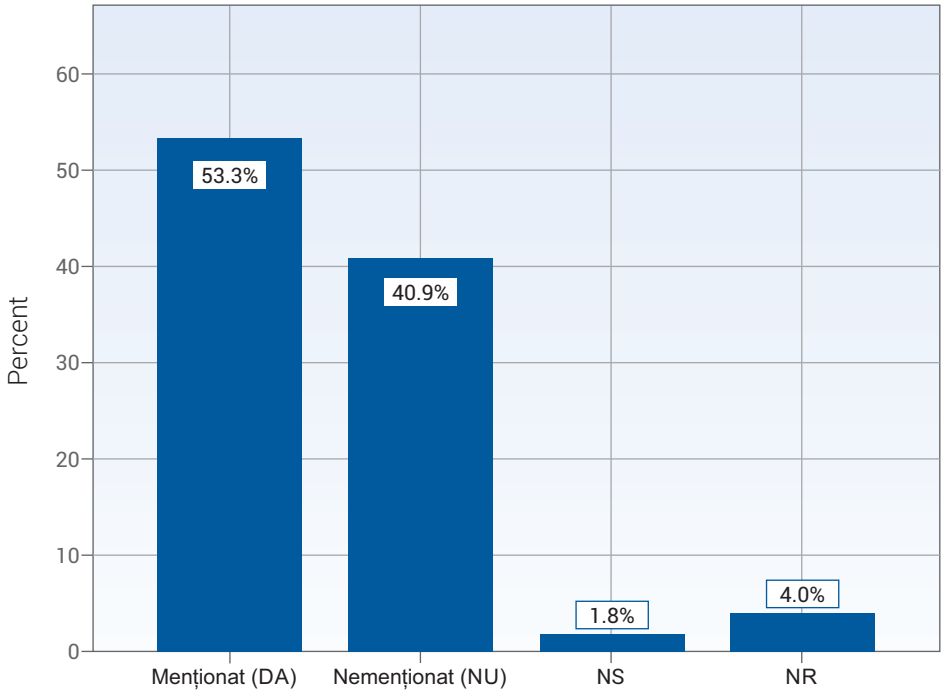

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Imigranți, muncitori din străinătate.**



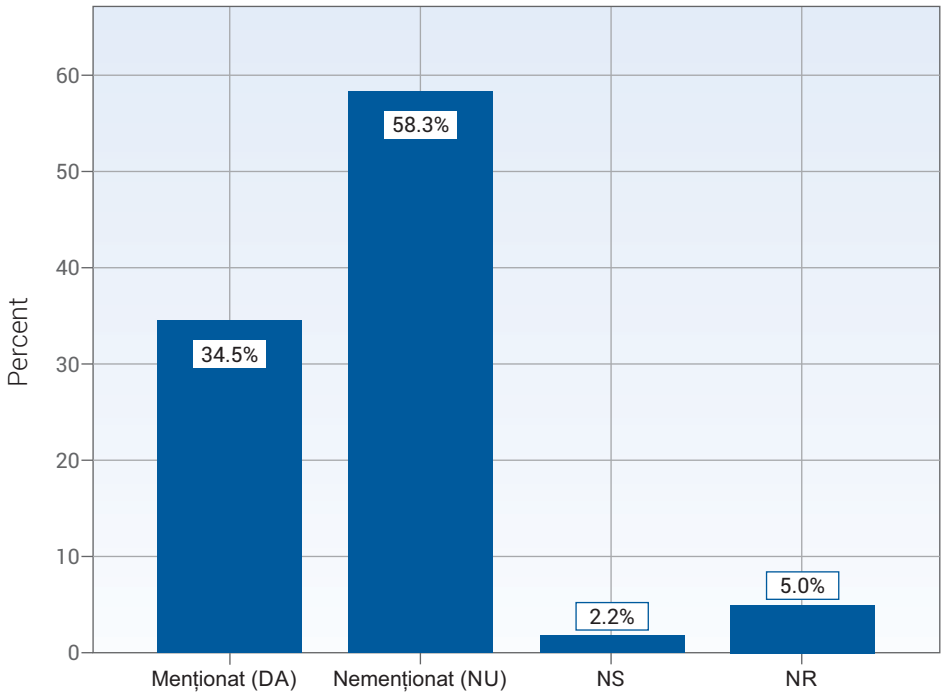

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Homosexuali.**



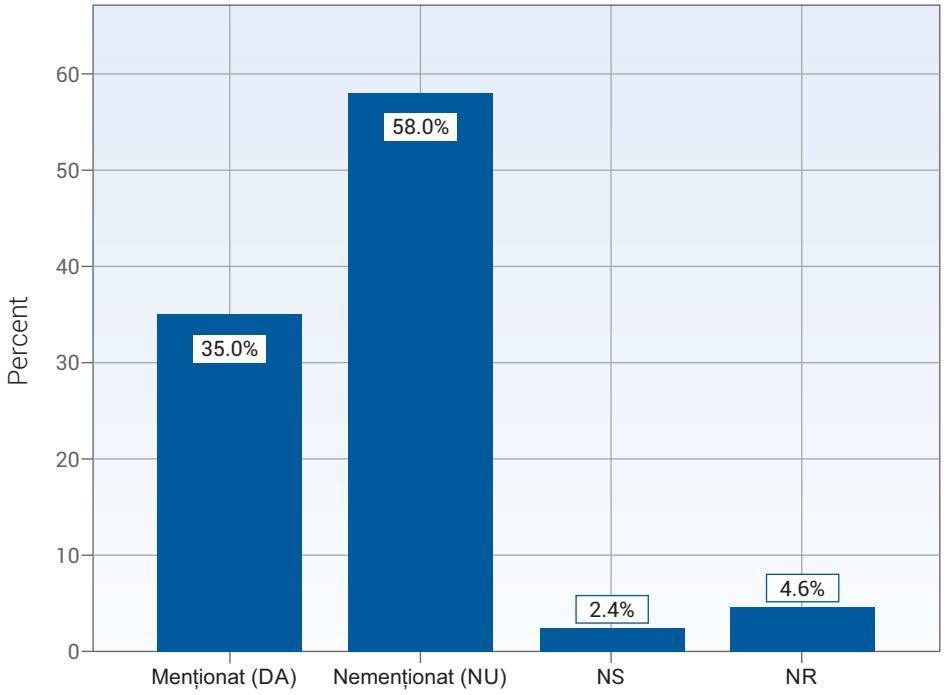

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Persoane având o religie diferită de a dvs.**



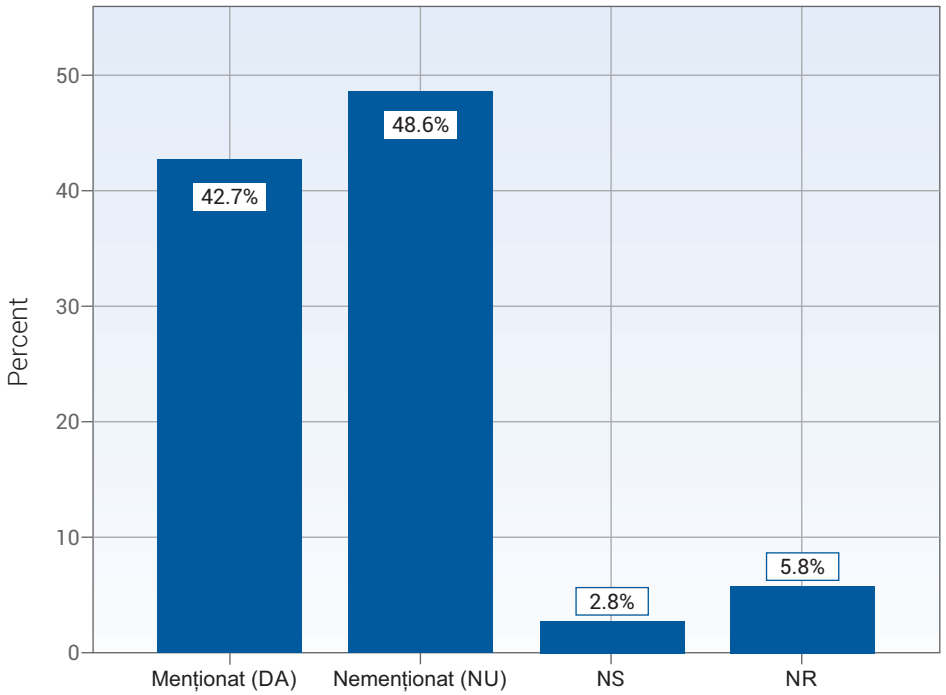

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Alcoolici.**



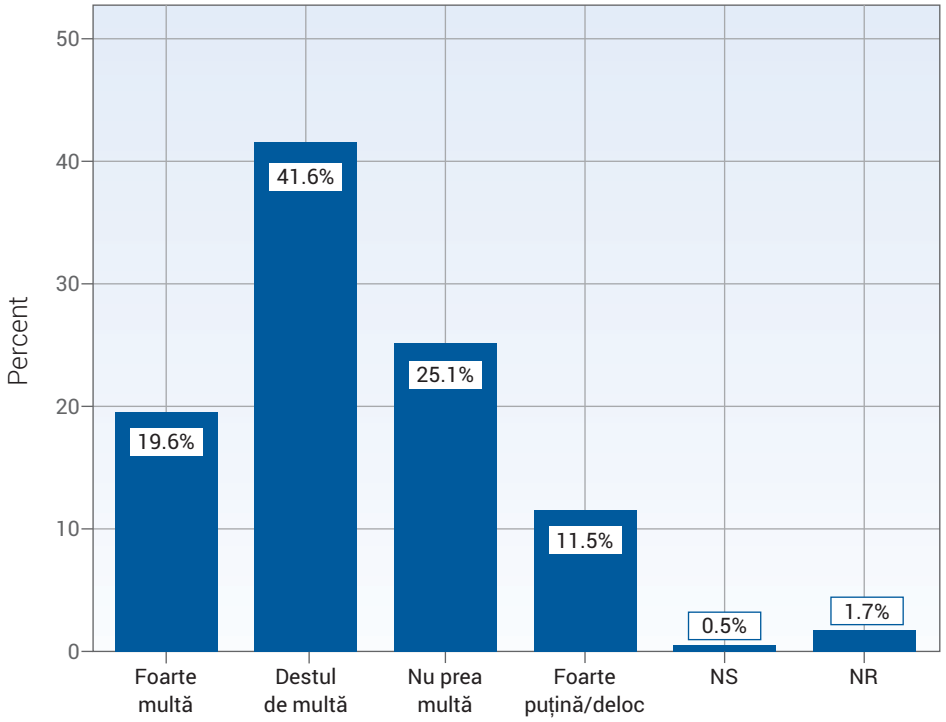

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Cupluri necăsătorite care trăiesc împreună.**



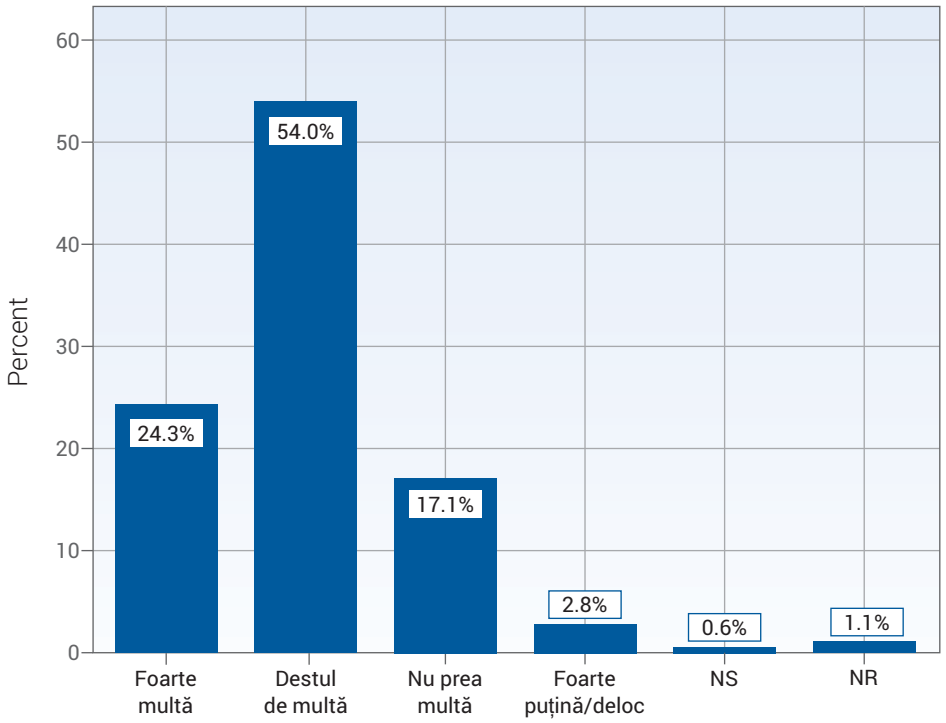

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Persoane care vorbesc o limbă diferită de a dvs.**



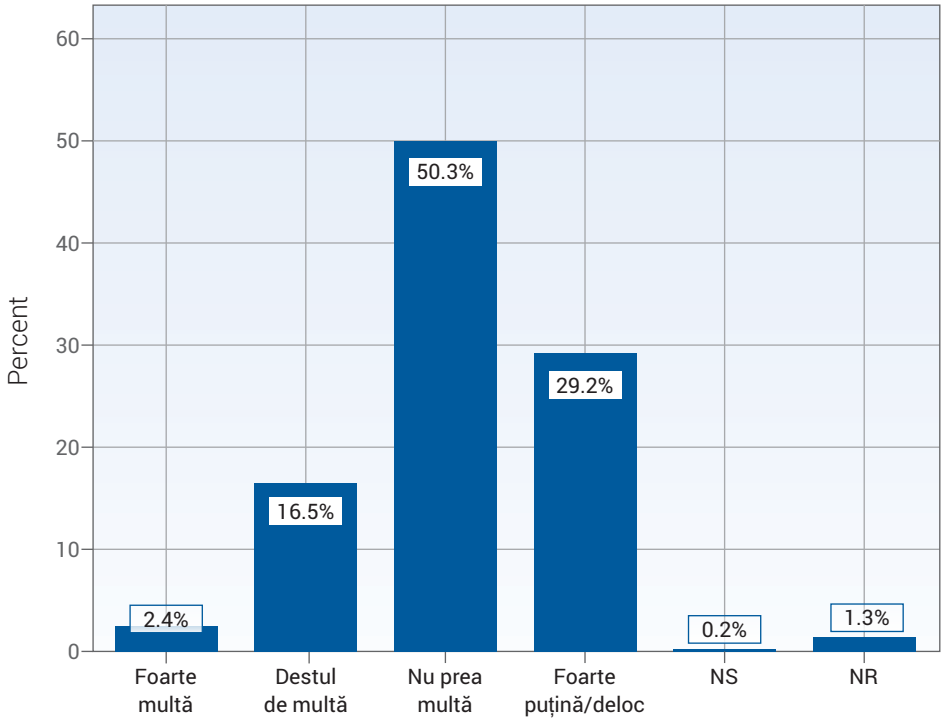

Pe lista următoare sunt trecute diferite grupuri de persoane. Aţi putea, vă rugăm, să îi alegeţi pe aceia pe care nu i-aţi dori ca vecini? **Romi.**



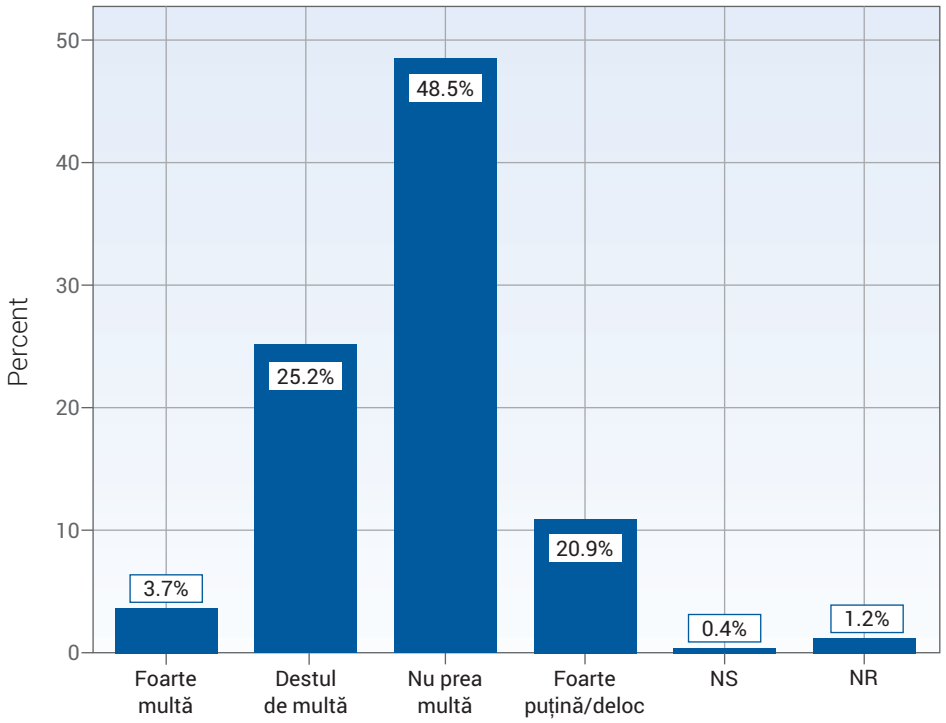

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Biserică.**



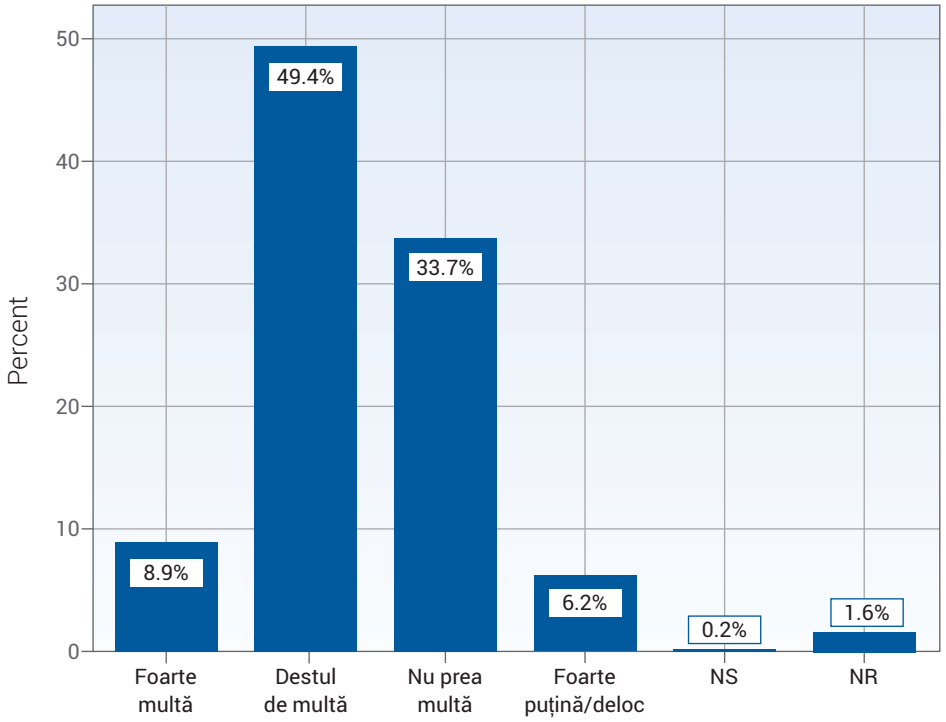

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Armată.**



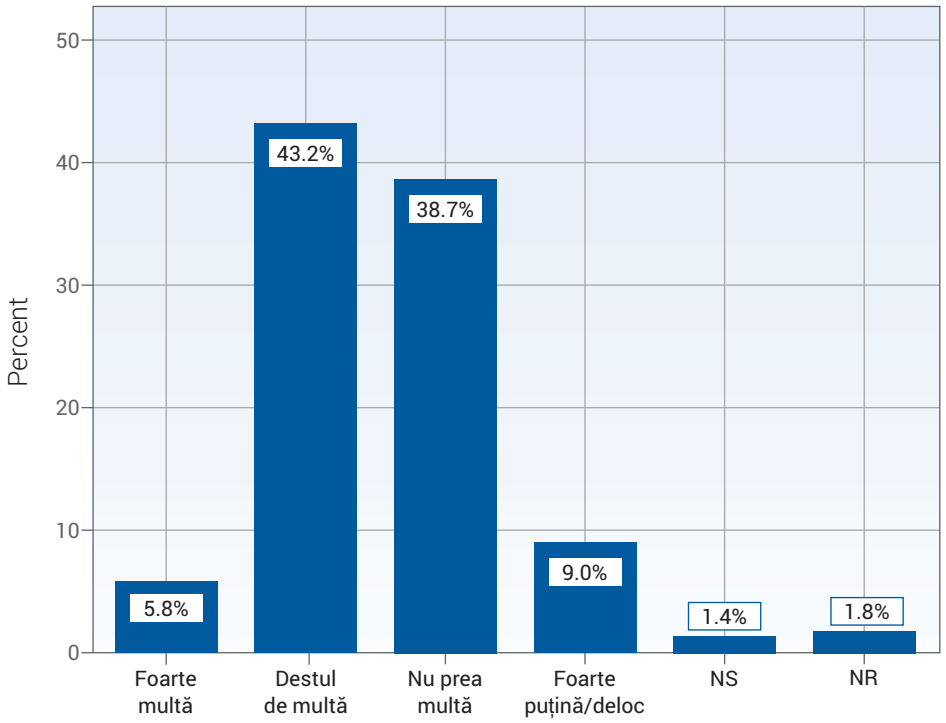

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Televiziune.**



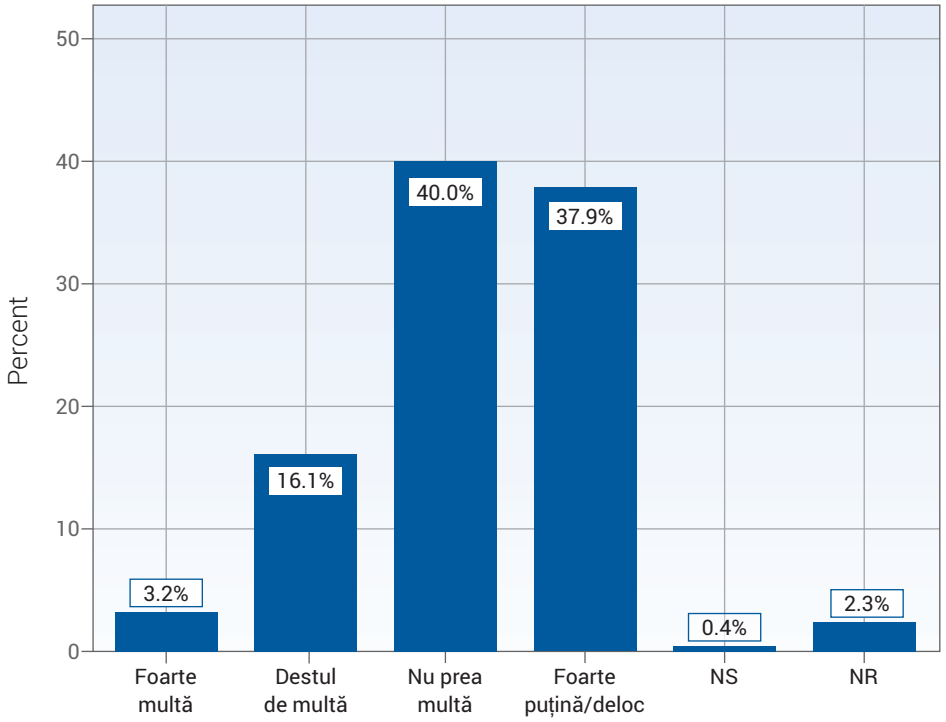

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Sindicate.**



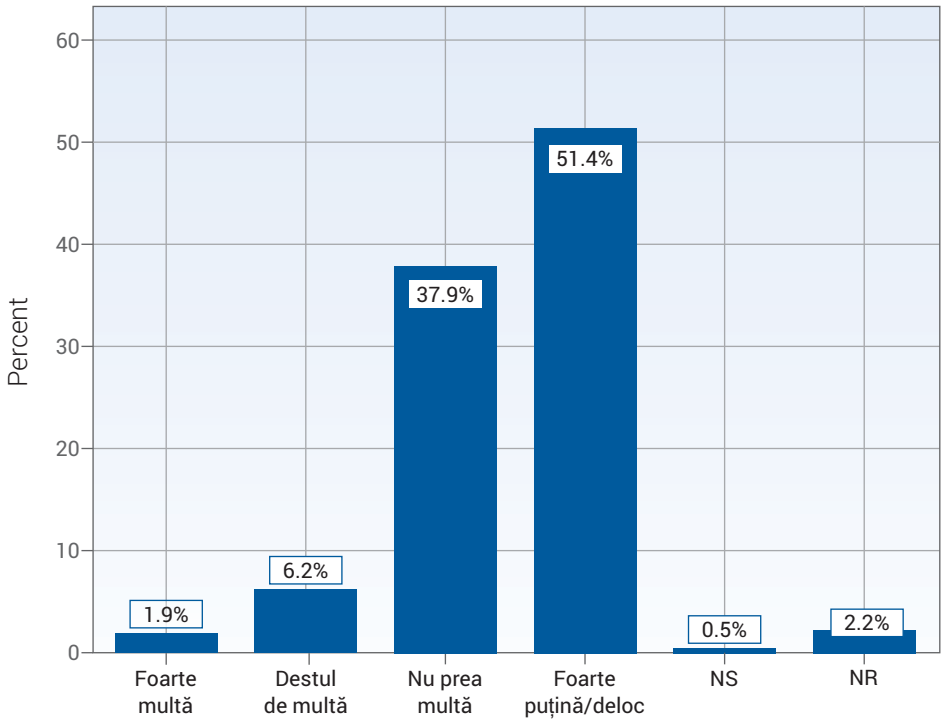

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Poliție.**



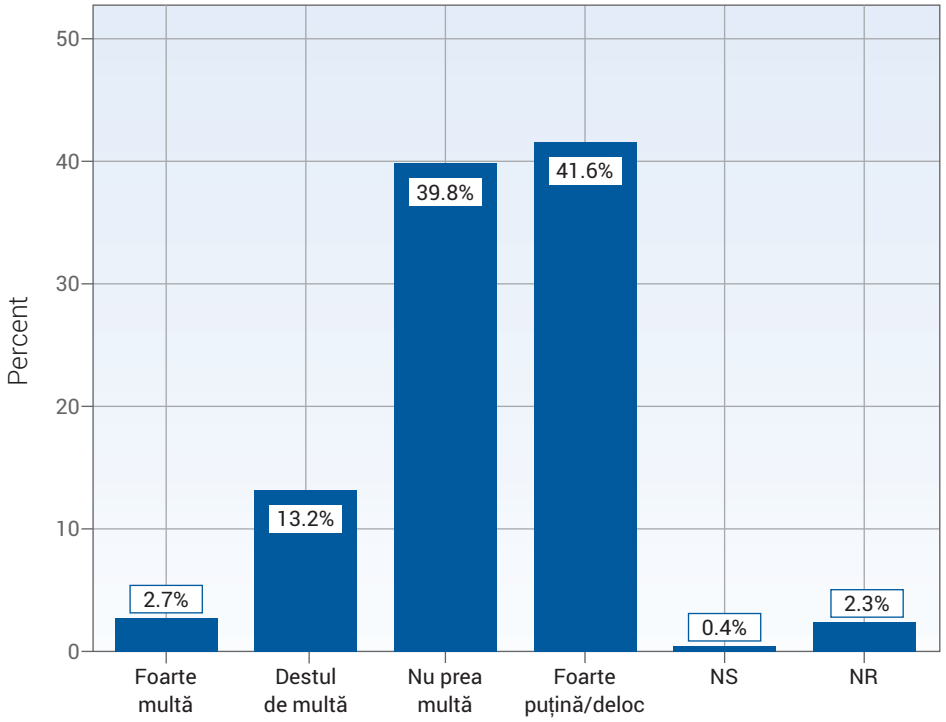

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Tribunale.**



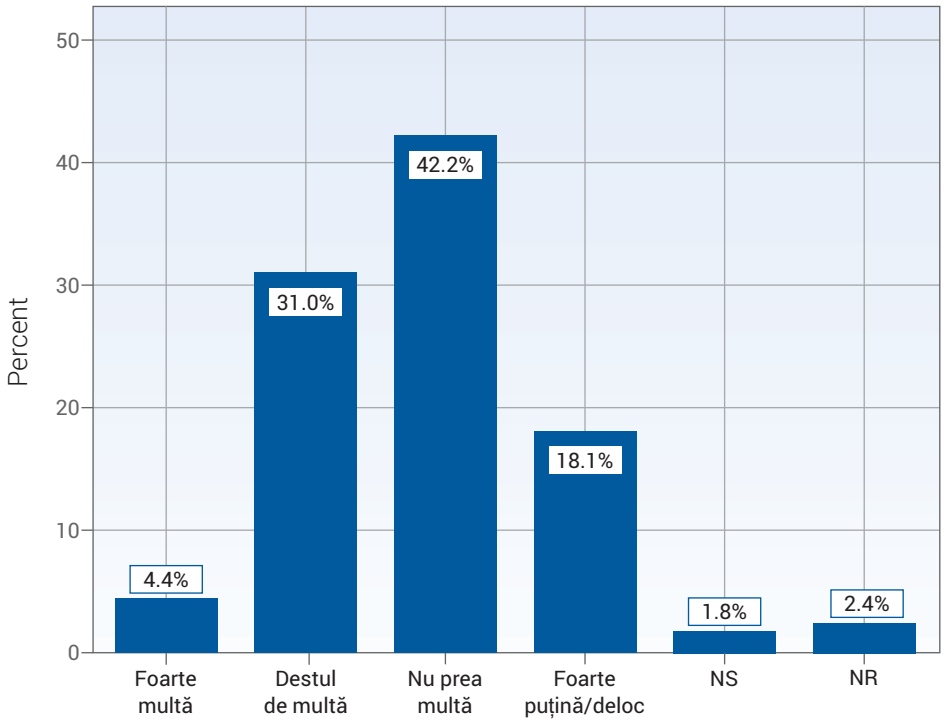

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Guvern.**



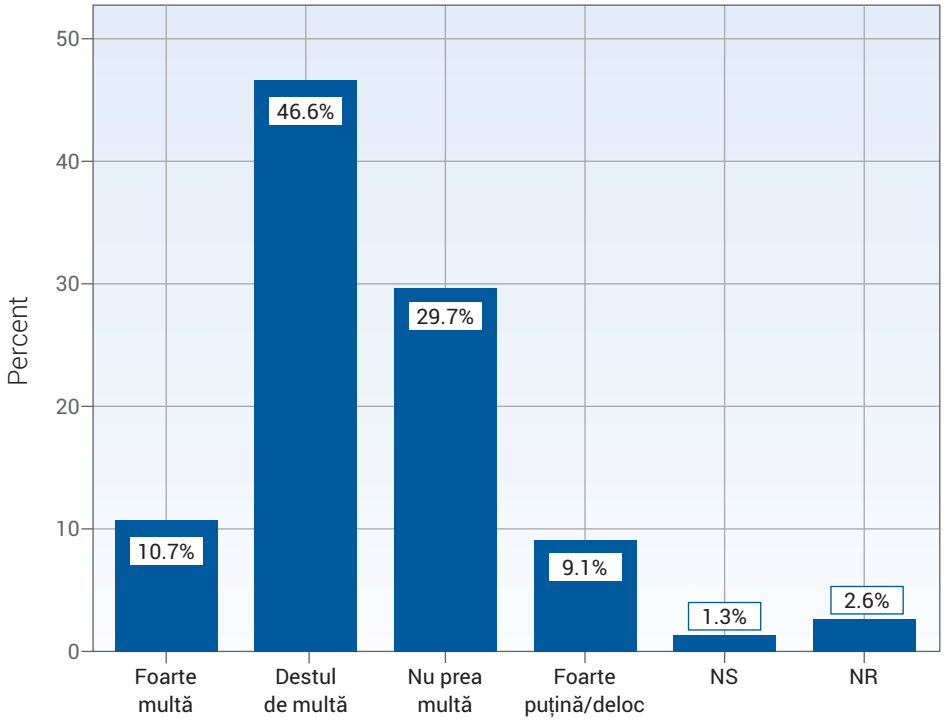

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Partidele politice.**



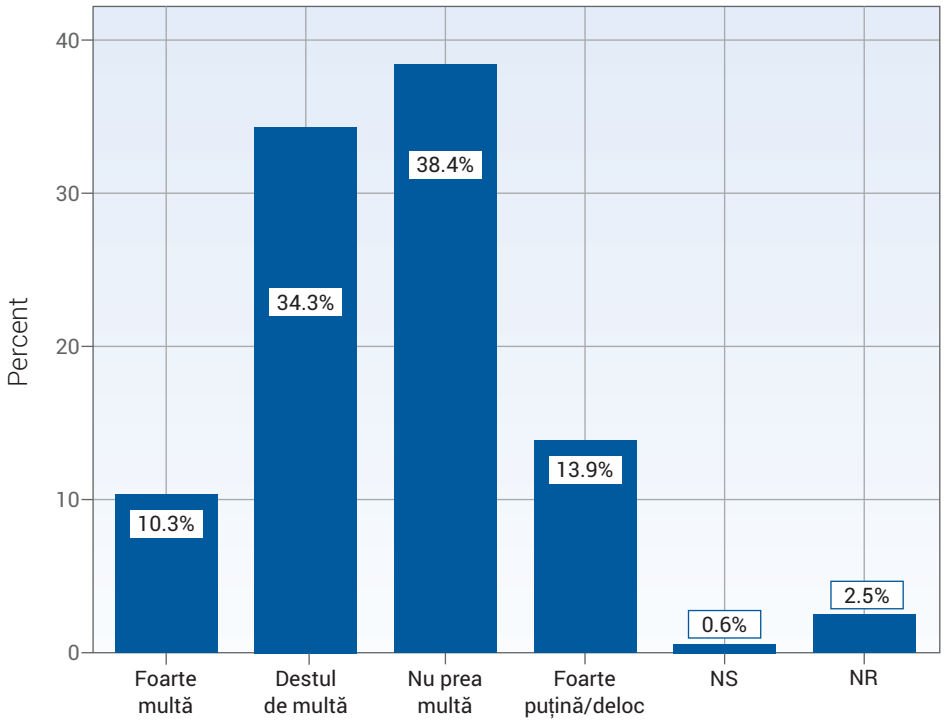

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Parlament.**



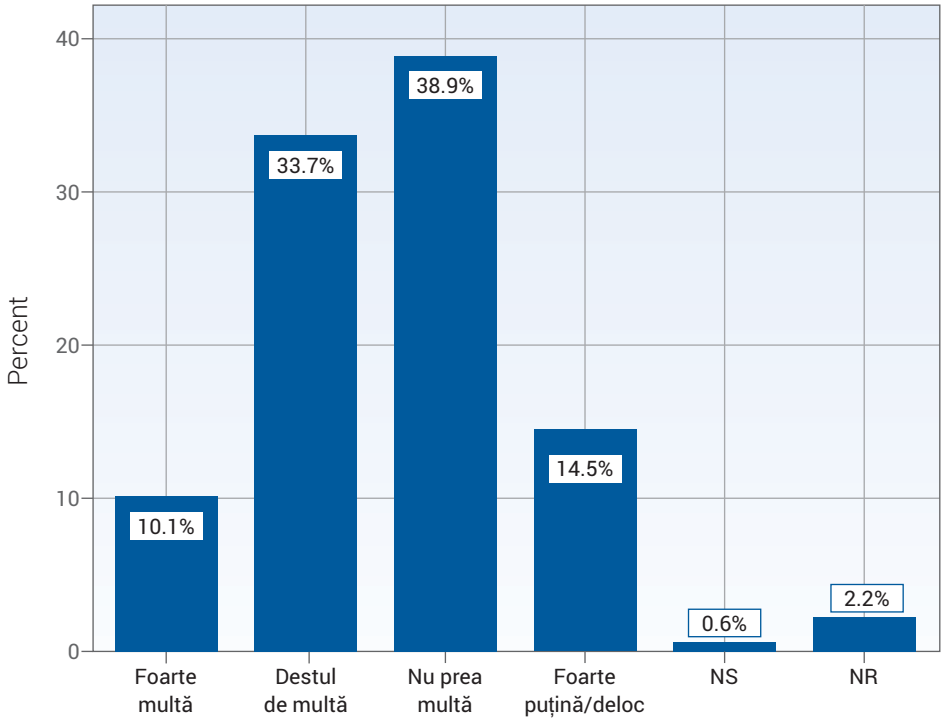

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? **Organizații neguvernamentale.**



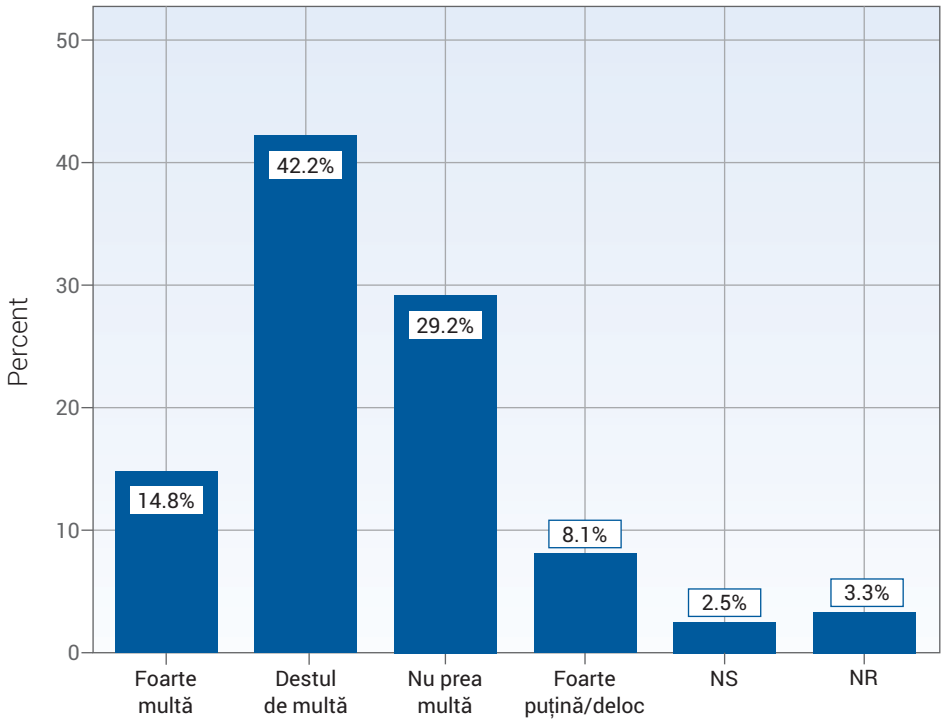

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? Uniunea Europeană.



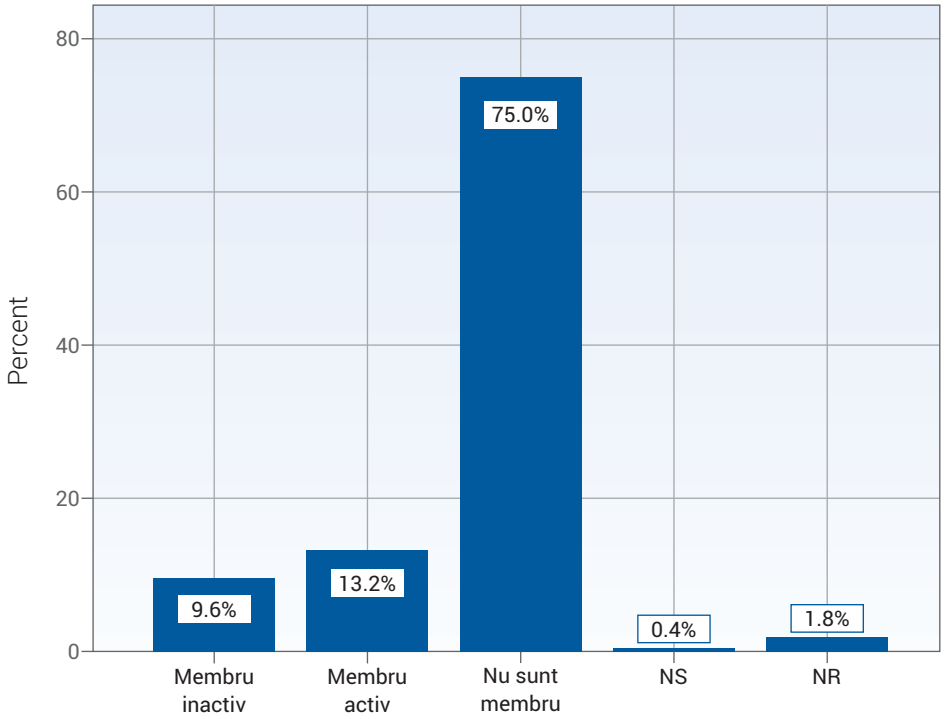

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? Președinție.



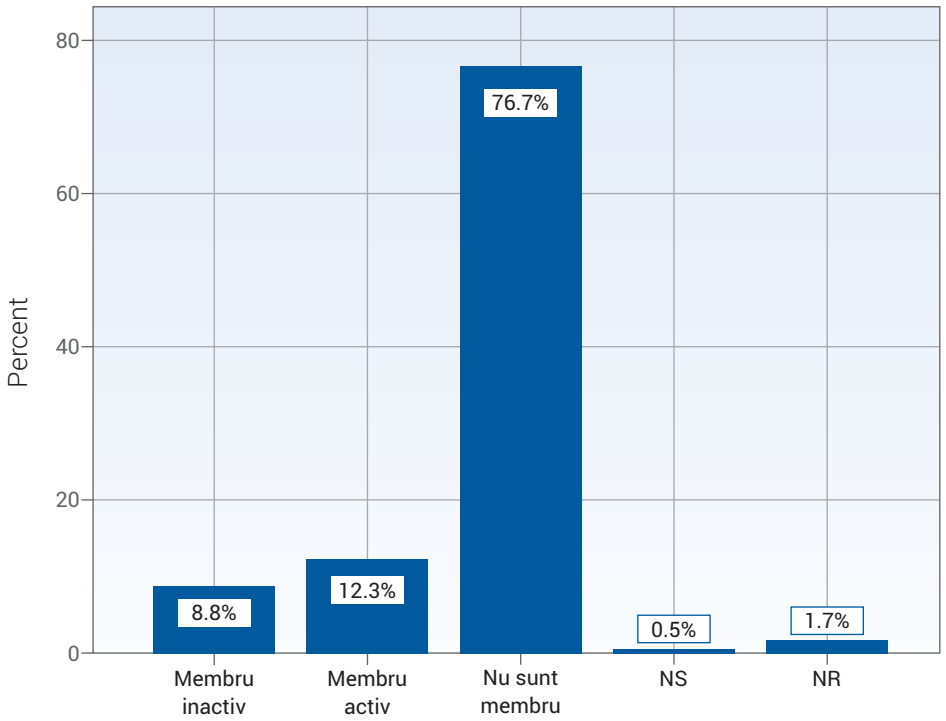

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? Primăria localității.



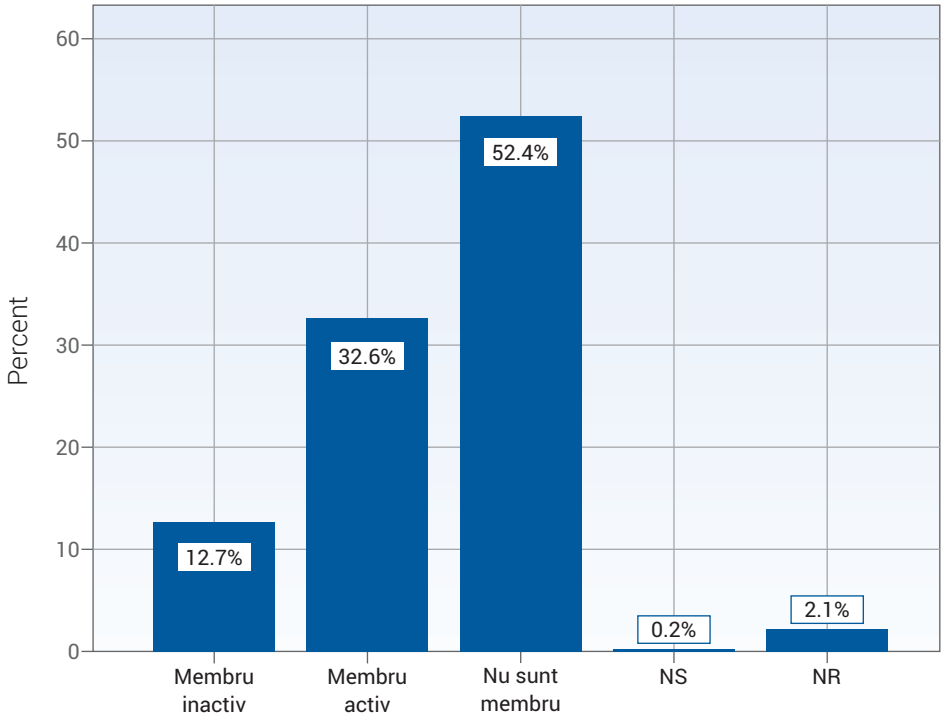

Cât de multă încredere aveţi în următoarele instituţii: *foarte multă, destul de multă, nu prea multă,* sau *deloc*? NATO.



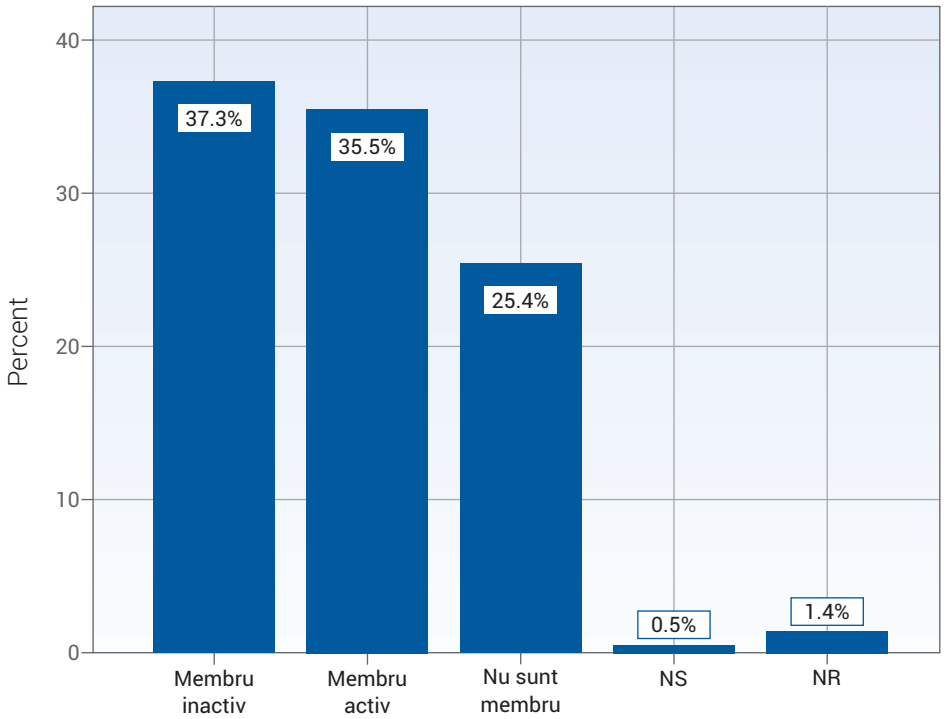

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? Organizații religioase sau bisericești.



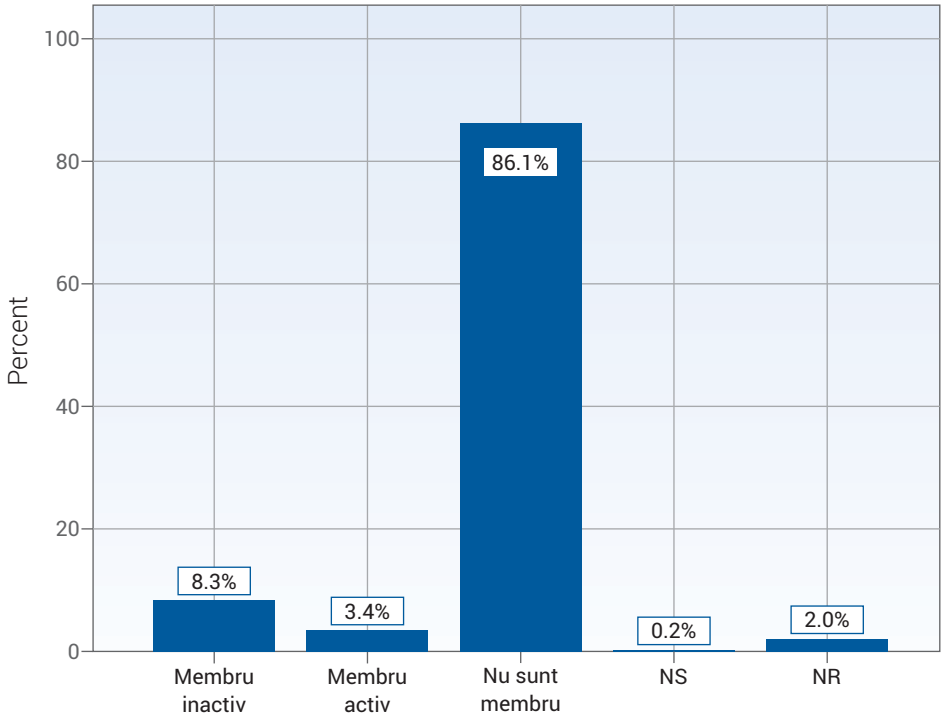

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? Sport sau recreere.



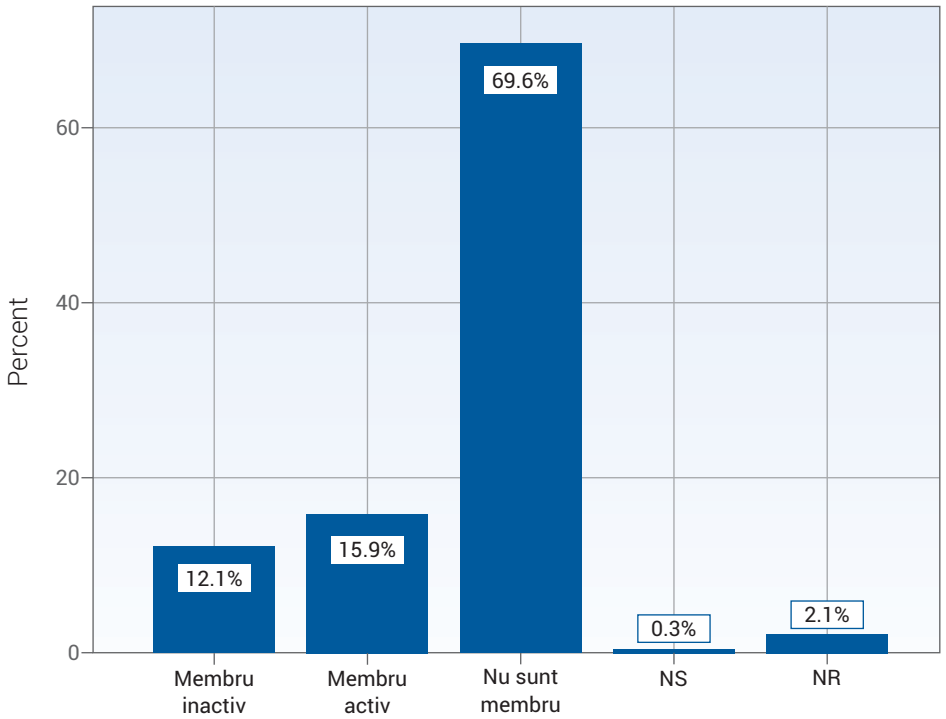

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? **Educație, artă, cultură, mediu.**



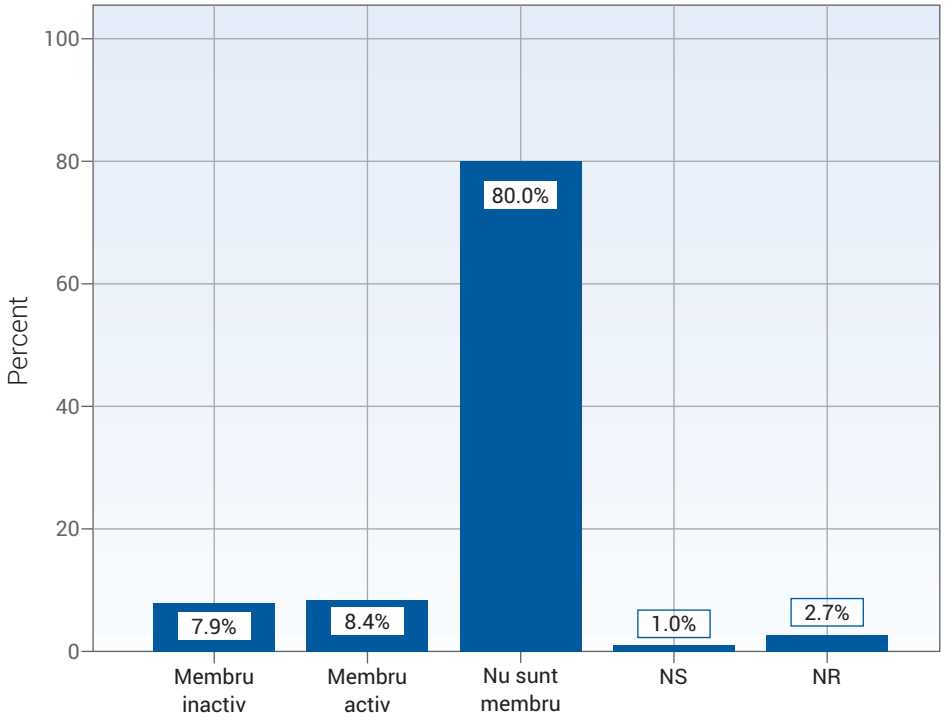

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? **Sindicate.**



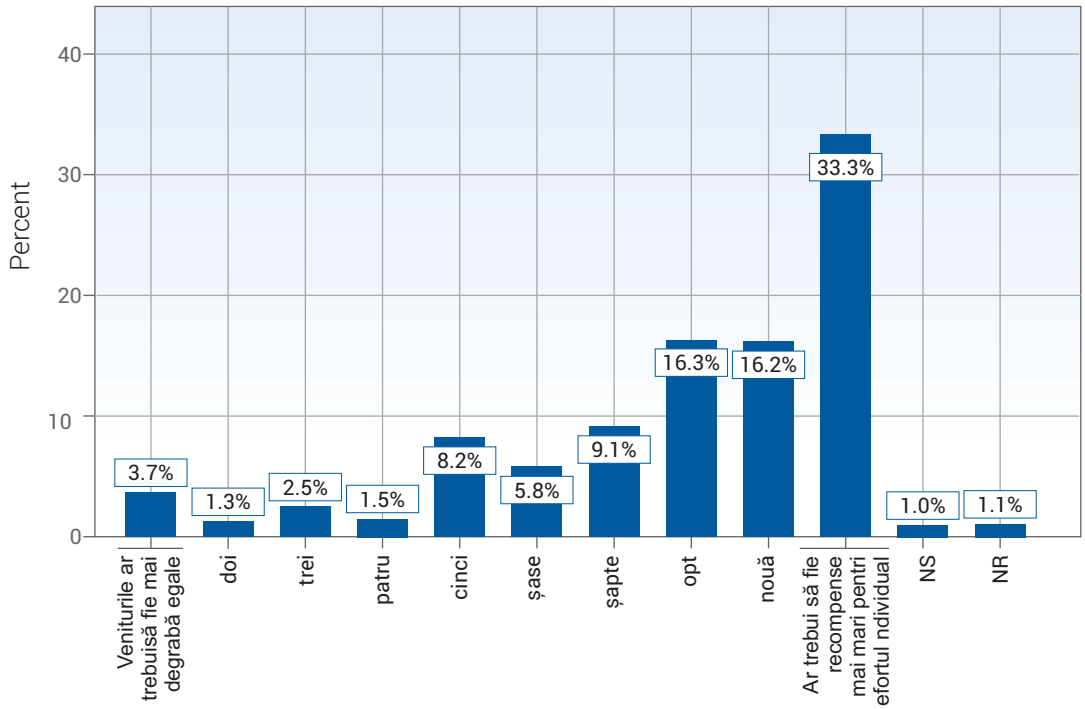

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? **Partide Politice.**



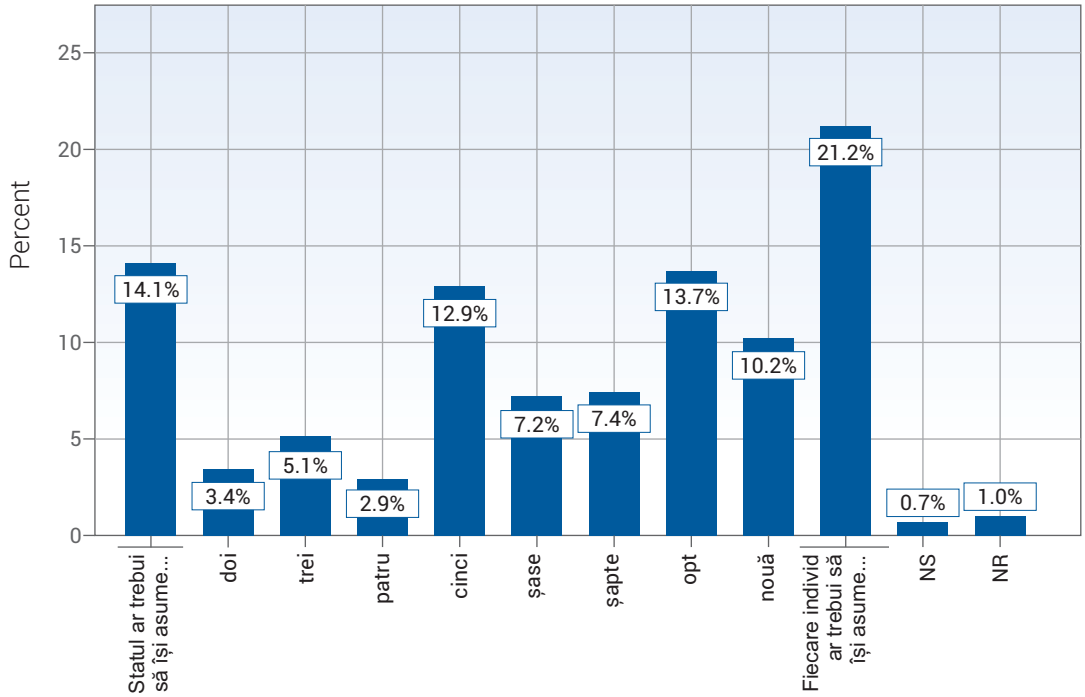

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? **Asociații profesionale.**



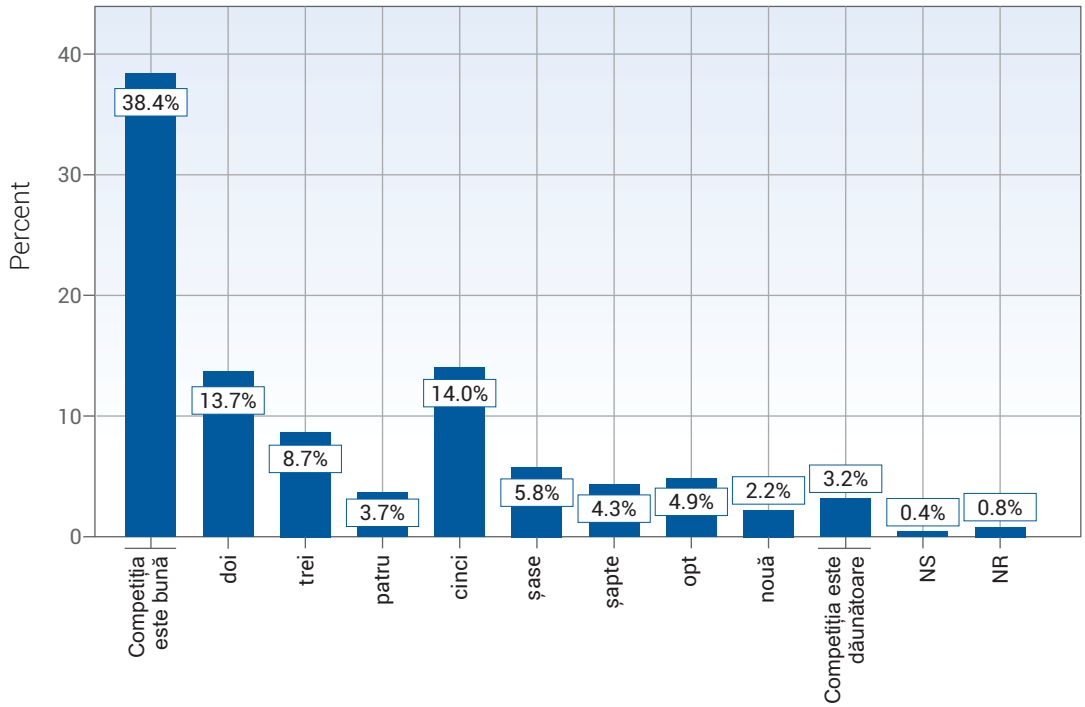

Vă voi citi în continuare o listă de organizaţii voluntare. Vă rog să îmi spuneţi, pentru fiecare organizaţie, dacă sunteţi membru activ, membru inactiv sau dacă nu sunteţi membru al unei astfel de organizaţii? **Alte organizații sau grupuri.**



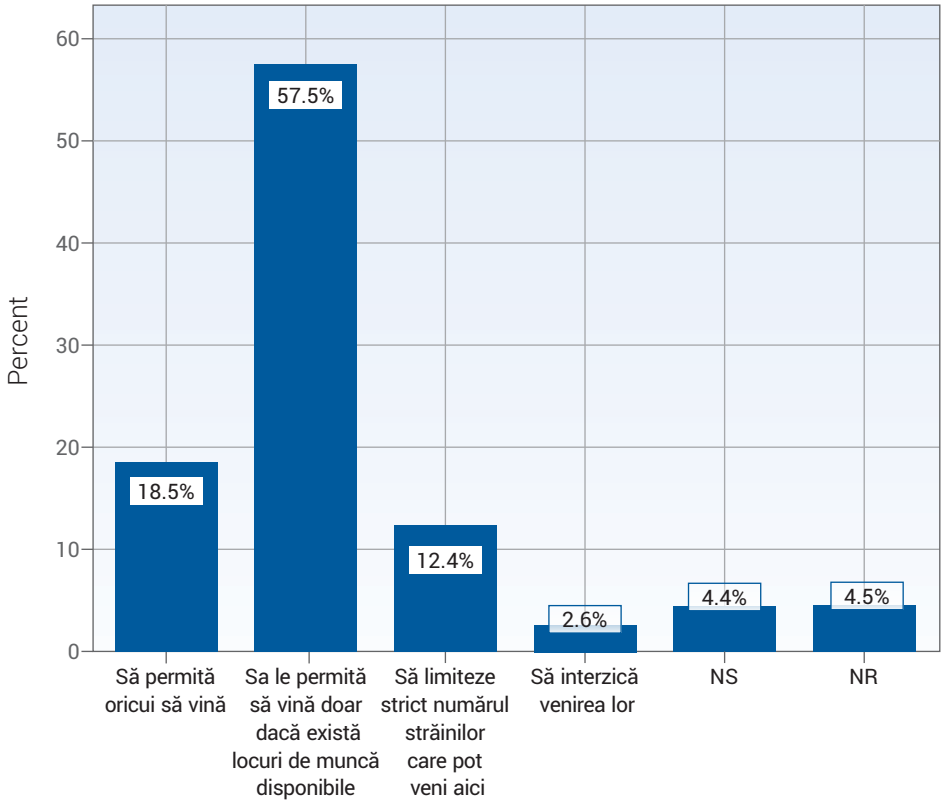

Acum am dori să ne spuneţi părerea dvs. privind următoarele afirmaţii...



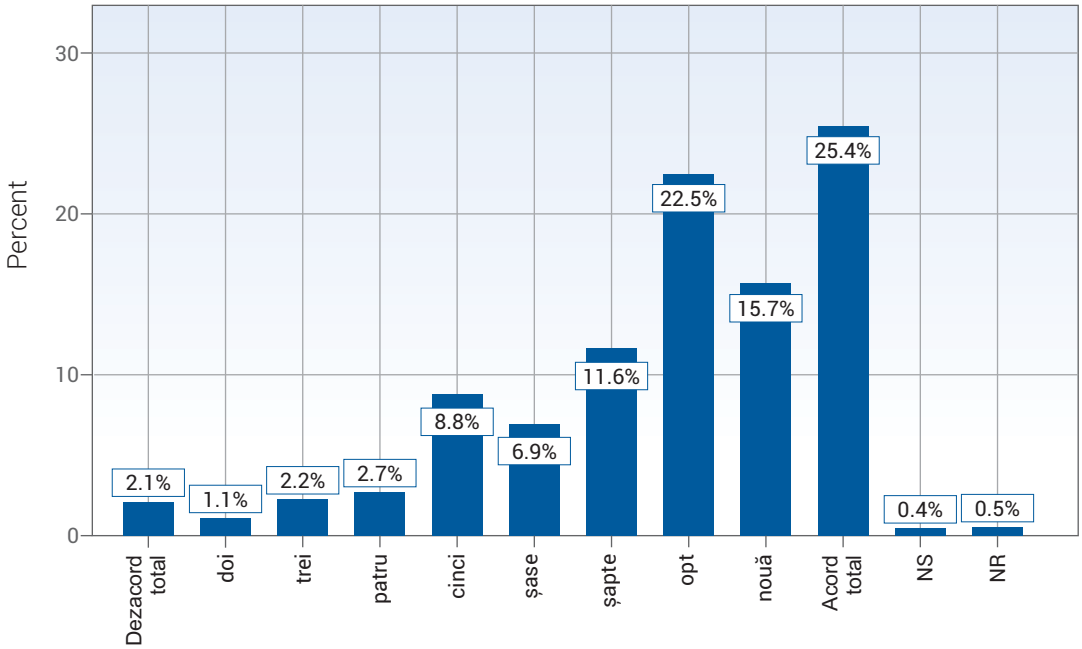

Acum am dori să ne spuneţi părerea dvs. privind următoarele afirmaţii folosind scala de 10 puncte. **1 înseamnă că sunteți cu totul de acord cu afirmația din stânga, iar 10 ca sunteți cu totul de acord cu afirmația din dreapta.** Puteţi alege, bineînţeles.



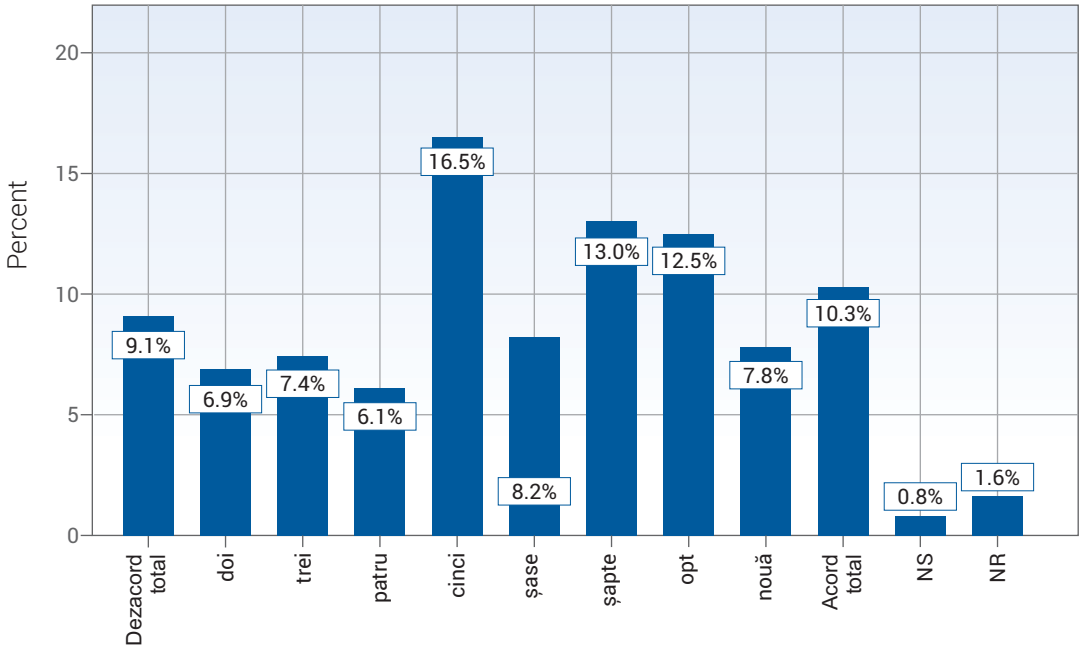

Acum am dori să ne spuneţi părerea dvs. privind următoarele afirmaţii folosind scala de 10 puncte. **1 înseamnă că sunteți cu totul de acord cu afirmația din stânga, iar 10 ca sunteți cu totul de acord cu afirmația din dreapta.** Puteţi alege, bineînţeles.



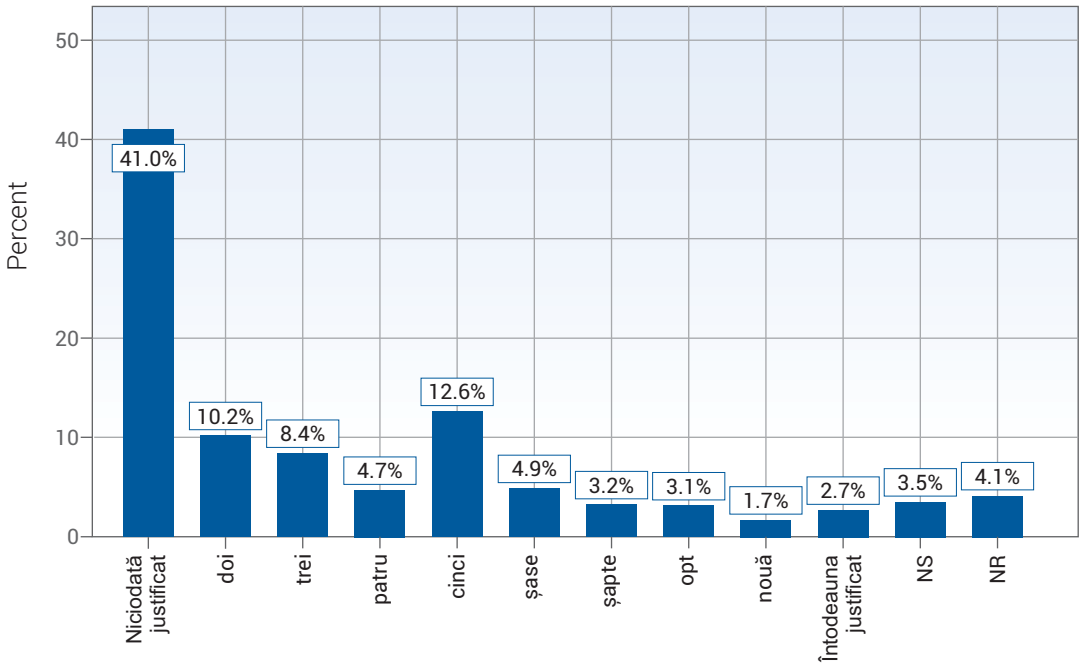

Ce părere aveţi despre oamenii care vin dintr-o altă ţară să muncească aici ? **Care dintre măsurile următoare ar trebui implementate de guvern?**



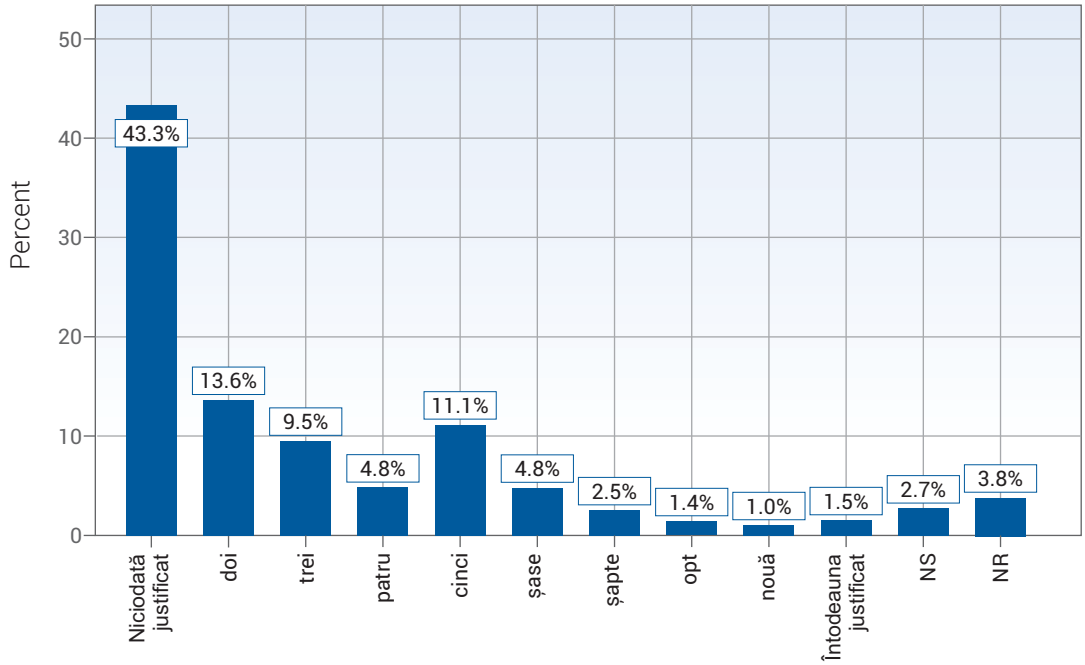

Folosind o scală de la 1 la 10, unde *1 înseamnă dezacord total* și 1*0 ănseamnă acord total*, în ce măsură sunteţi de acord cu următoarele afirmaţii? **Știința și tehnologia ne fac viața mai sănătoasă, mai ușoară și mai confortabilă.**



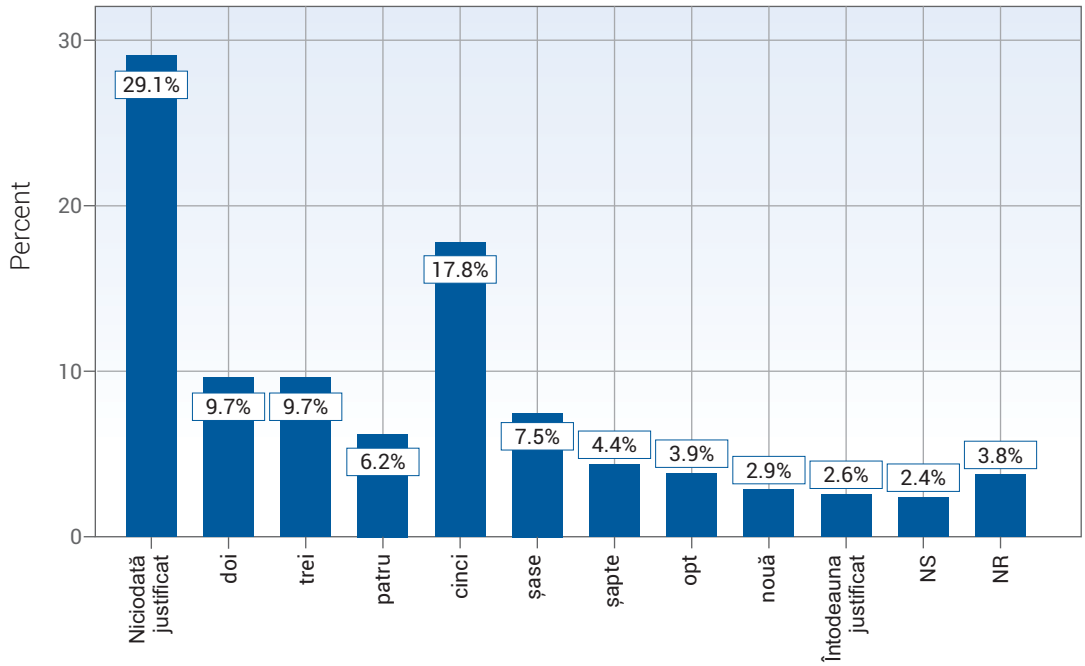

Folosind o scală de la 1 la 10, unde *1 înseamnă dezacord total* și *10 înseamnă acord total*, în ce măsură sunteţi de acord cu următoarele afirmaţii? **Ne bazăm prea mult pe știință și nu suficient pe religie.**



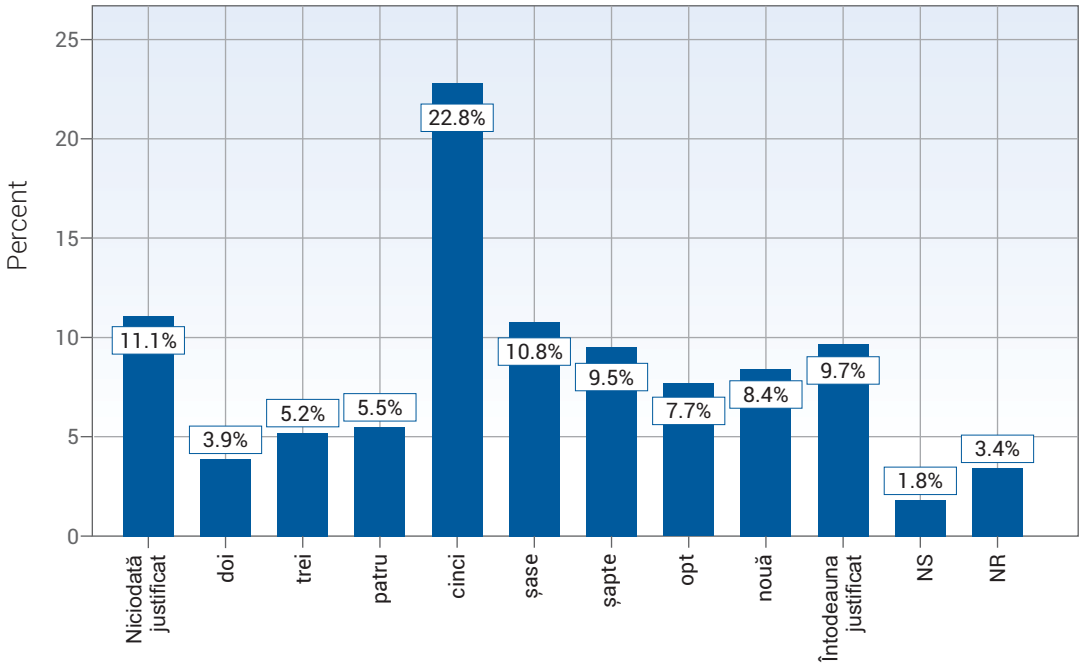

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Homosexualitatea.**



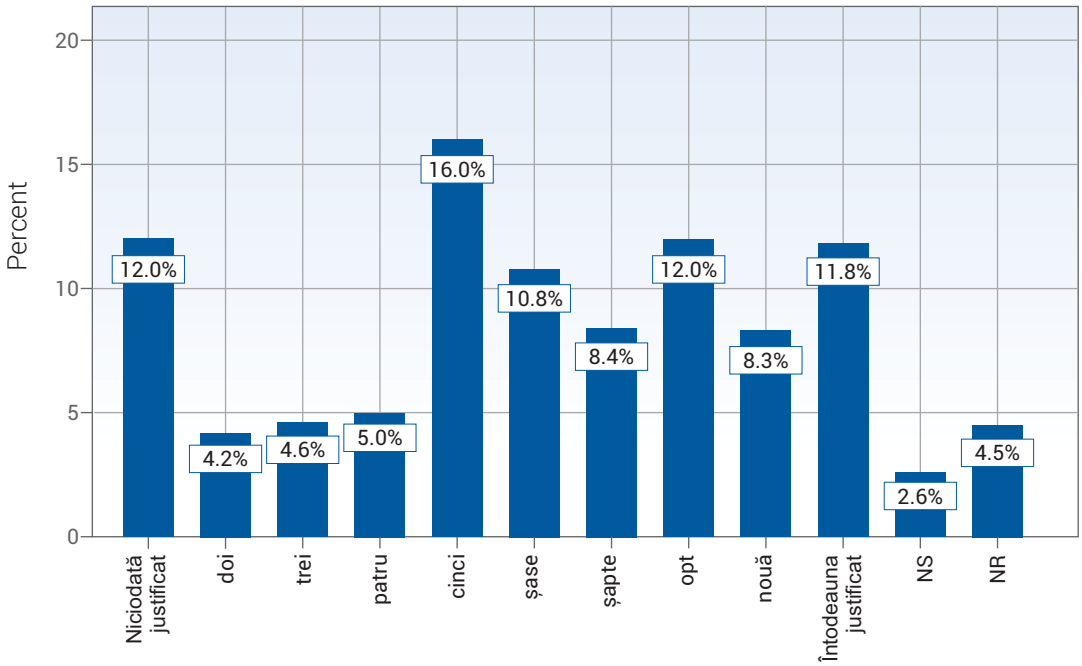

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Prostituția.**



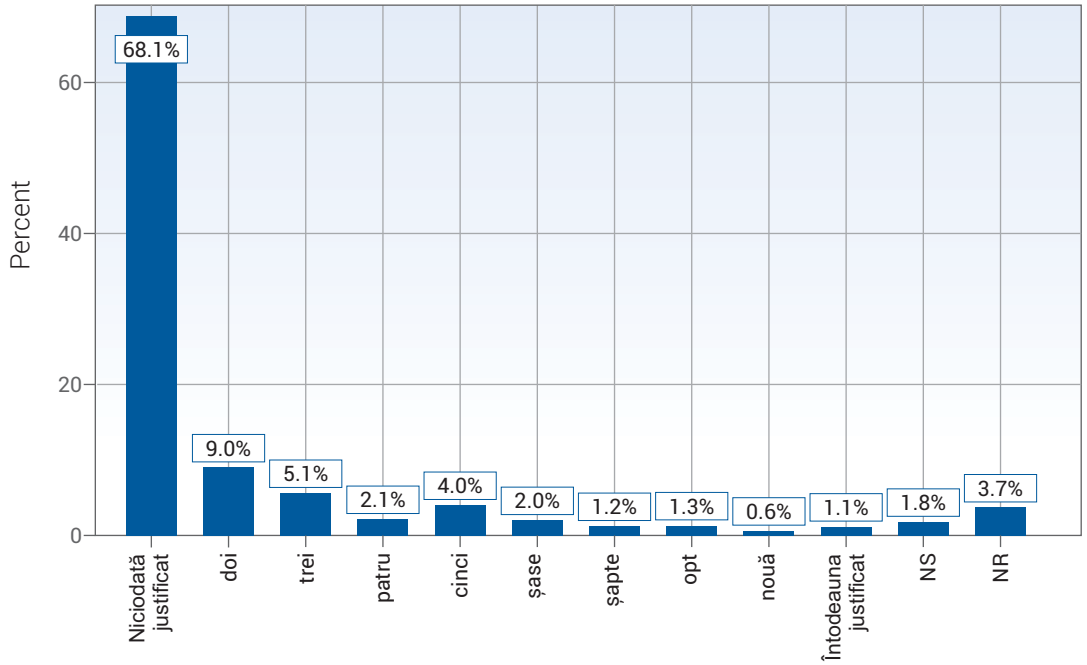

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Avortul.**



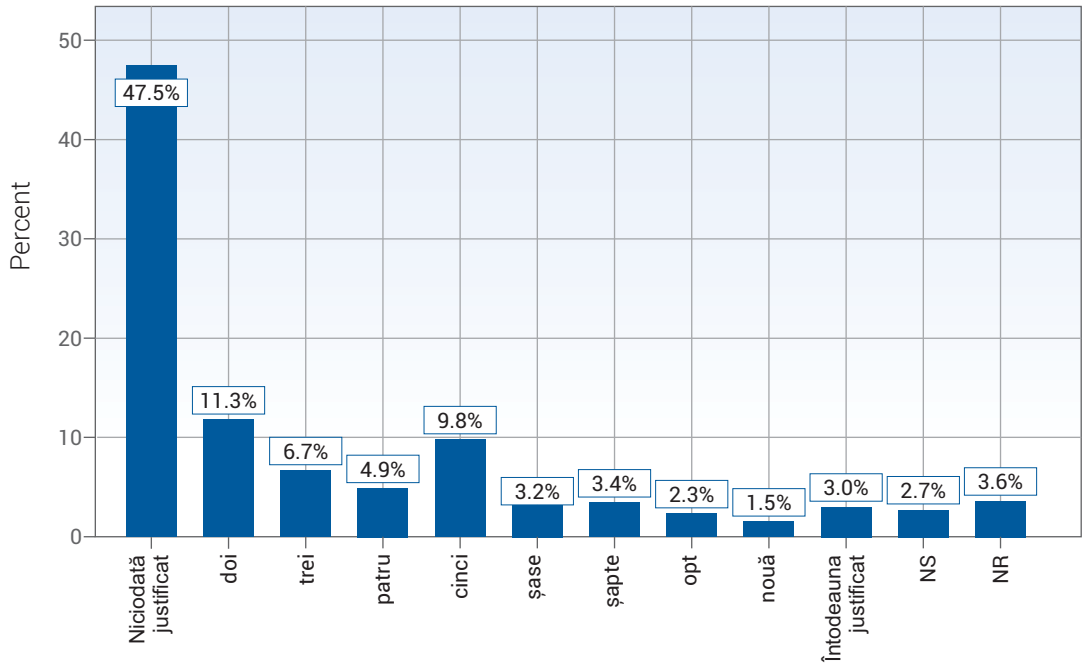

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Divorțul.**



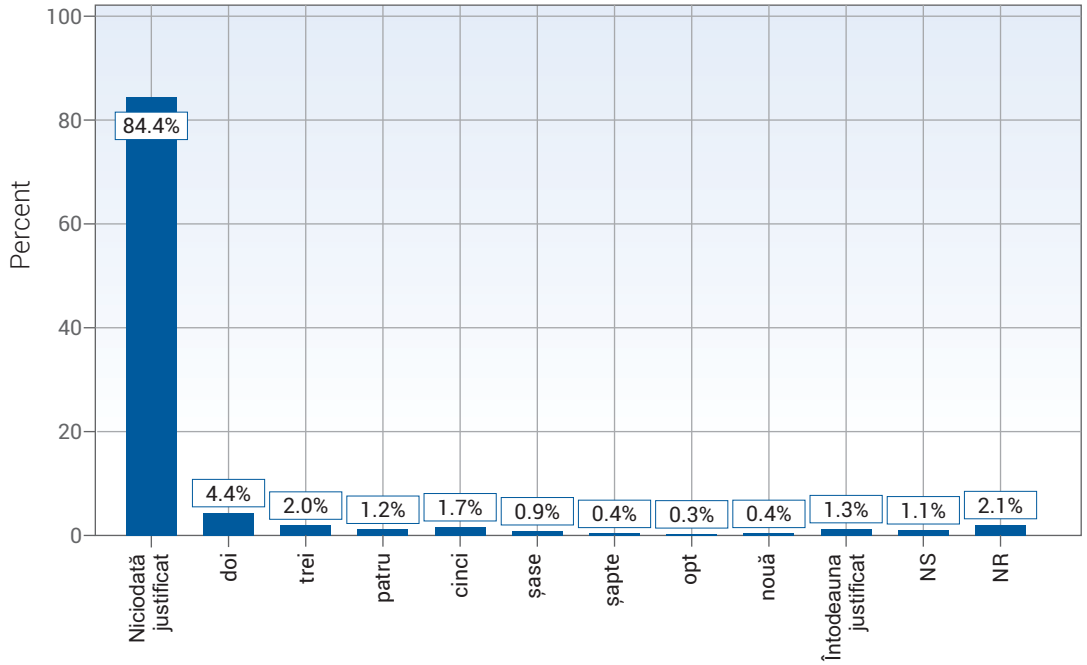

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Relațiile sexuale înaintea căsătoriei.**



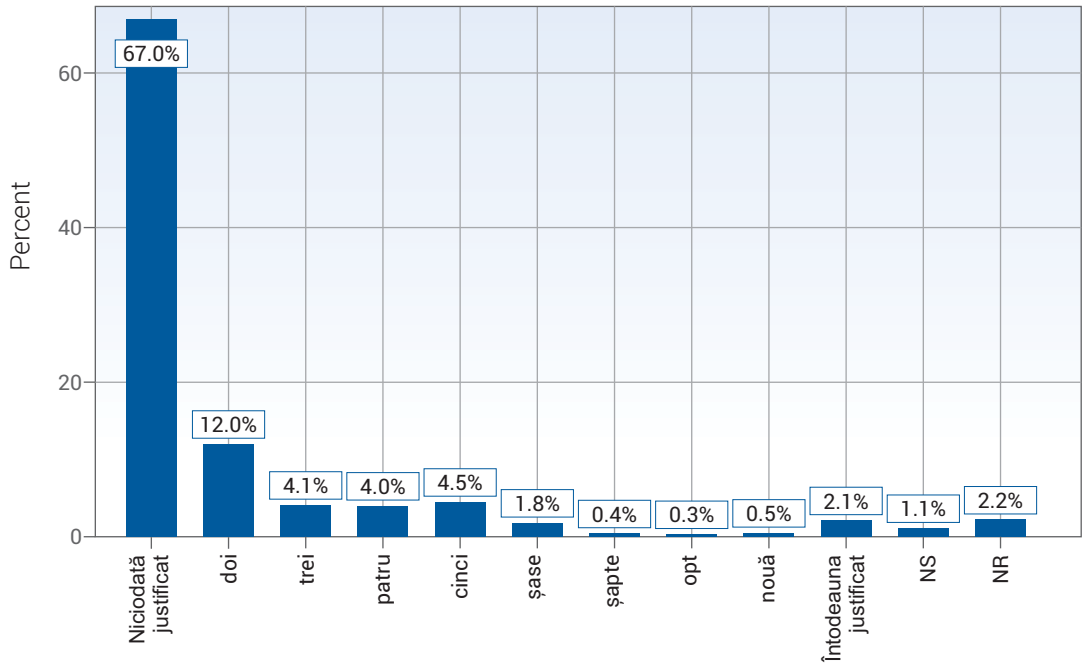

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Sinuciderea.**



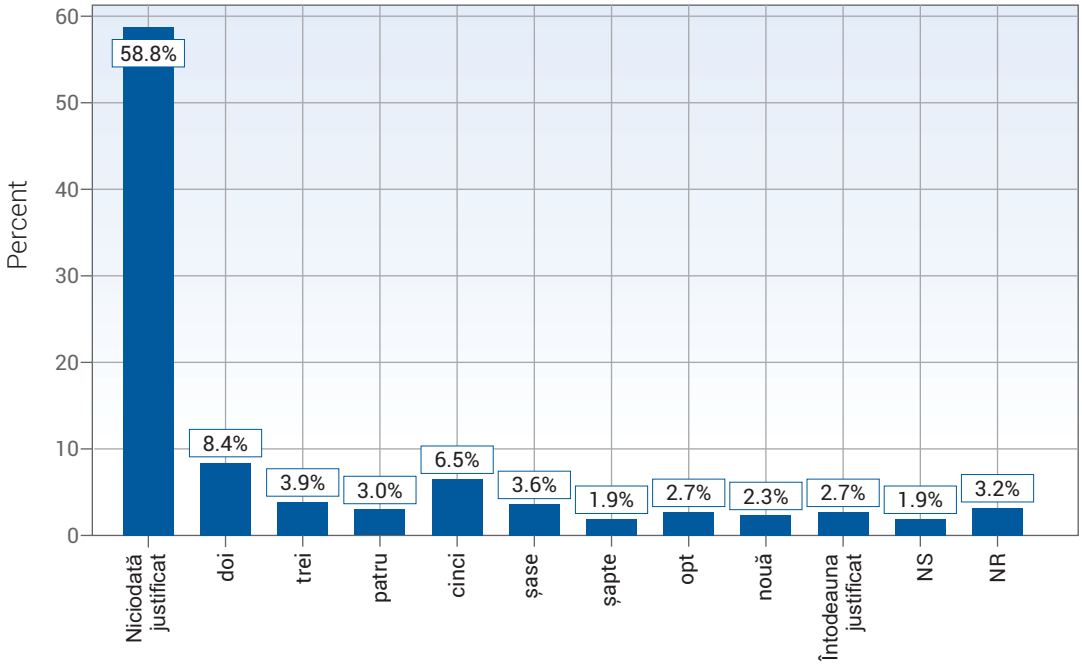

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Eutanasia.**



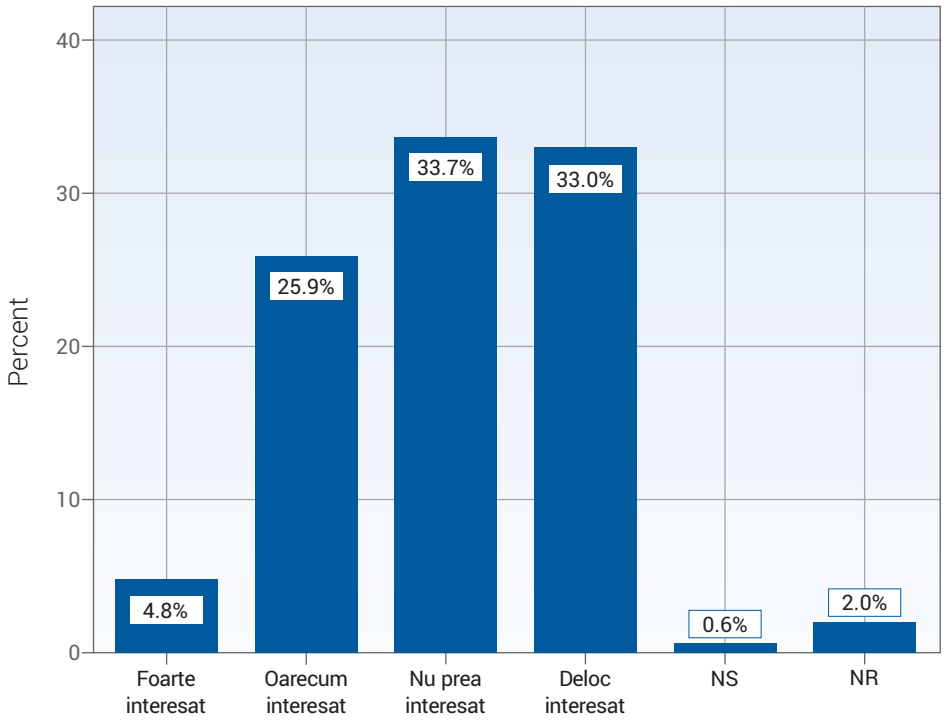

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Ca un bărbat să-și bată soția.**



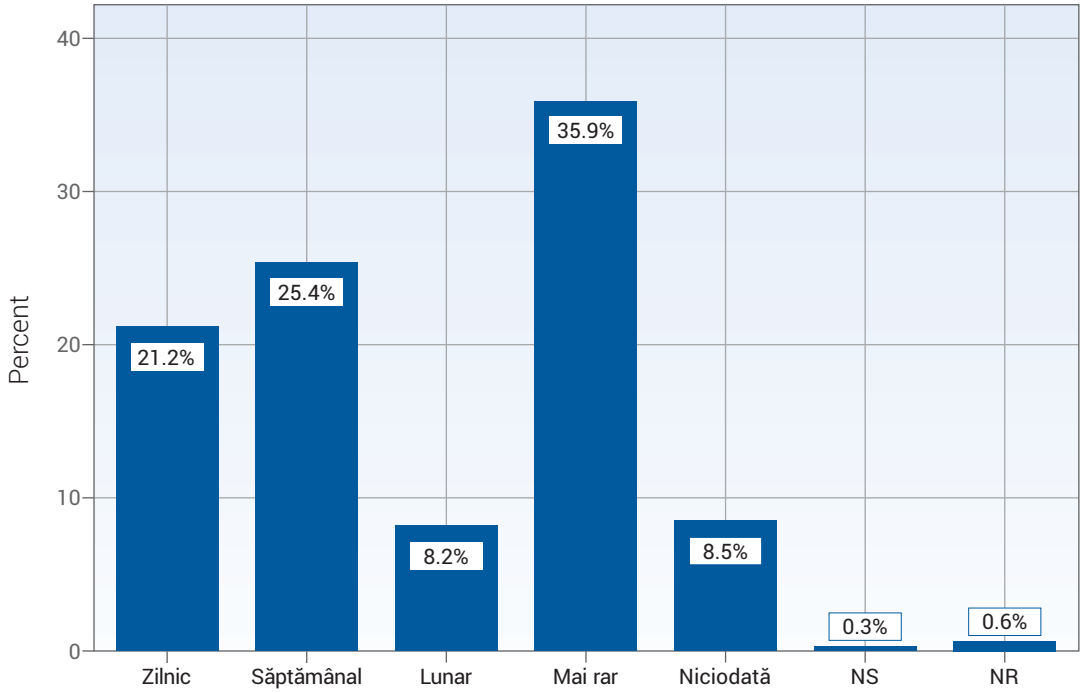

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Ca părinții să-și bată copiii.**



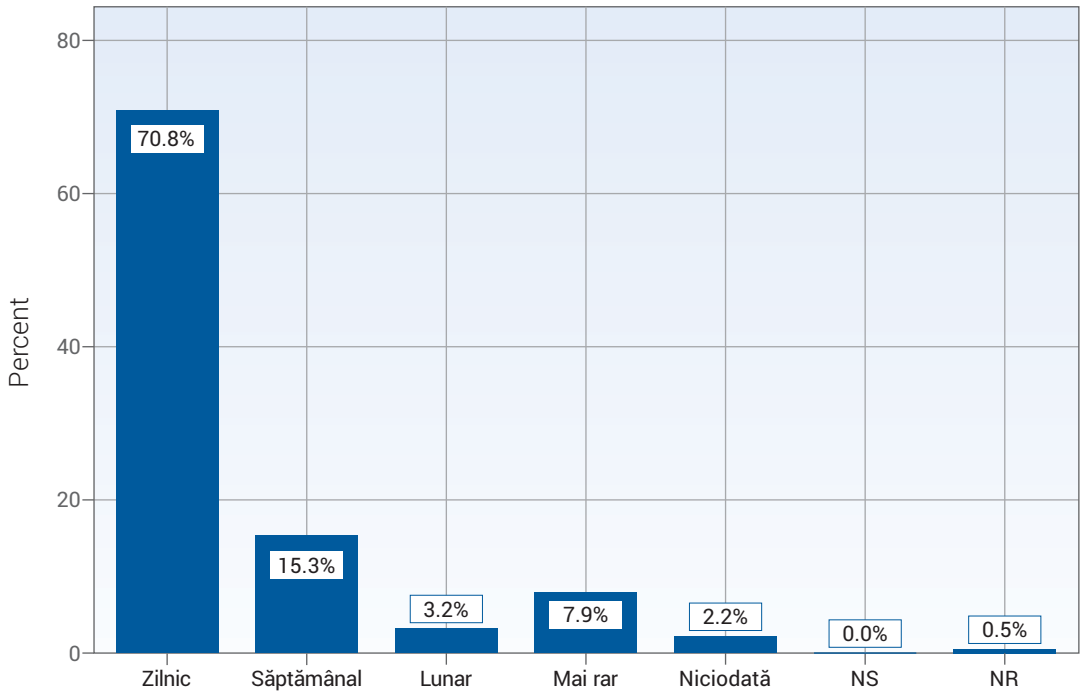

Pentru fiecare din afirmaţiile următoare, vă rog să daţi câte o notă de la 1 la 10, unde *1 înseamnă că nu sunt justificate deloc*, iar *10 înseamnă că sunt total justificate*. **Pedeapsa cu moartea.**



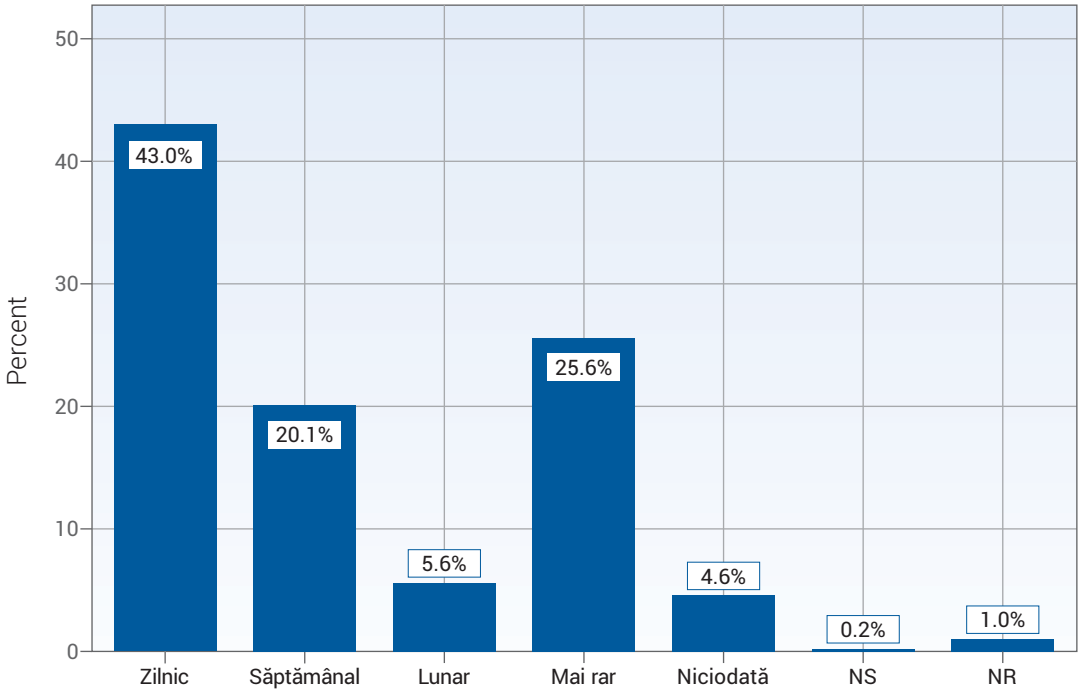

Cât de interesat aţi spune că sunteţi de politică?



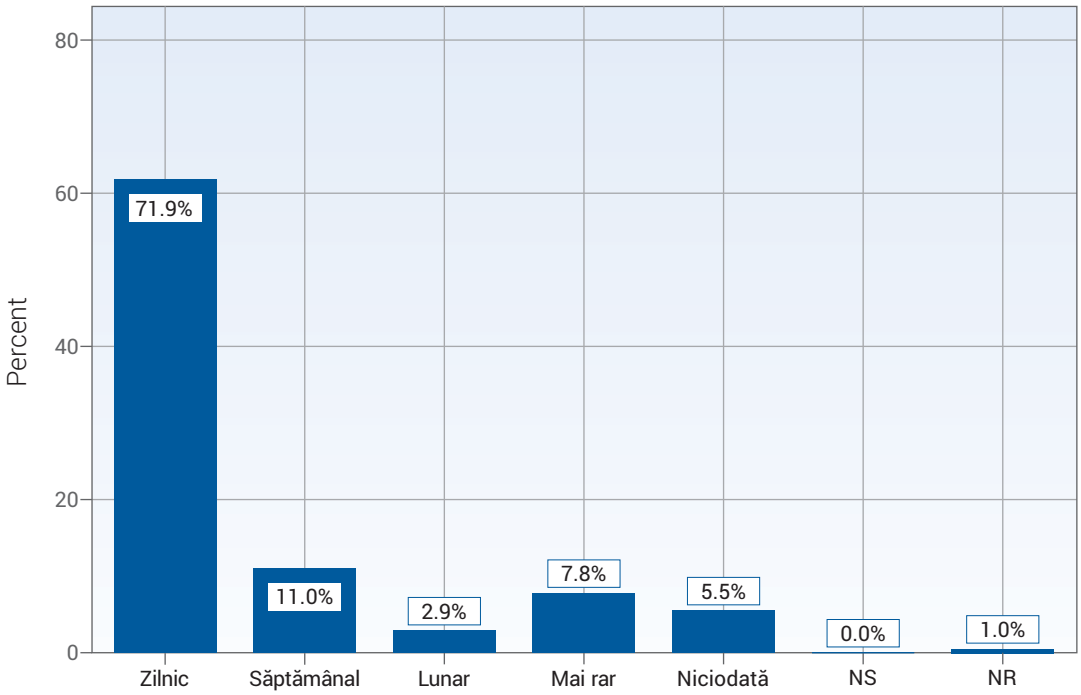

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Ziare, cotidiene.**



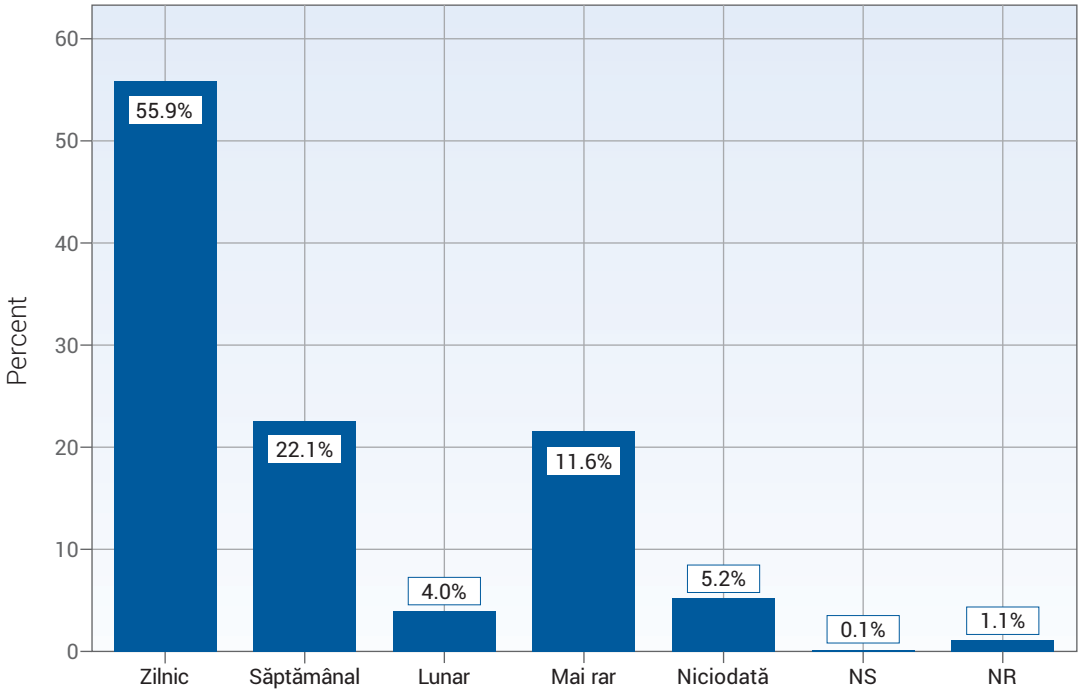

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Știri TV.**



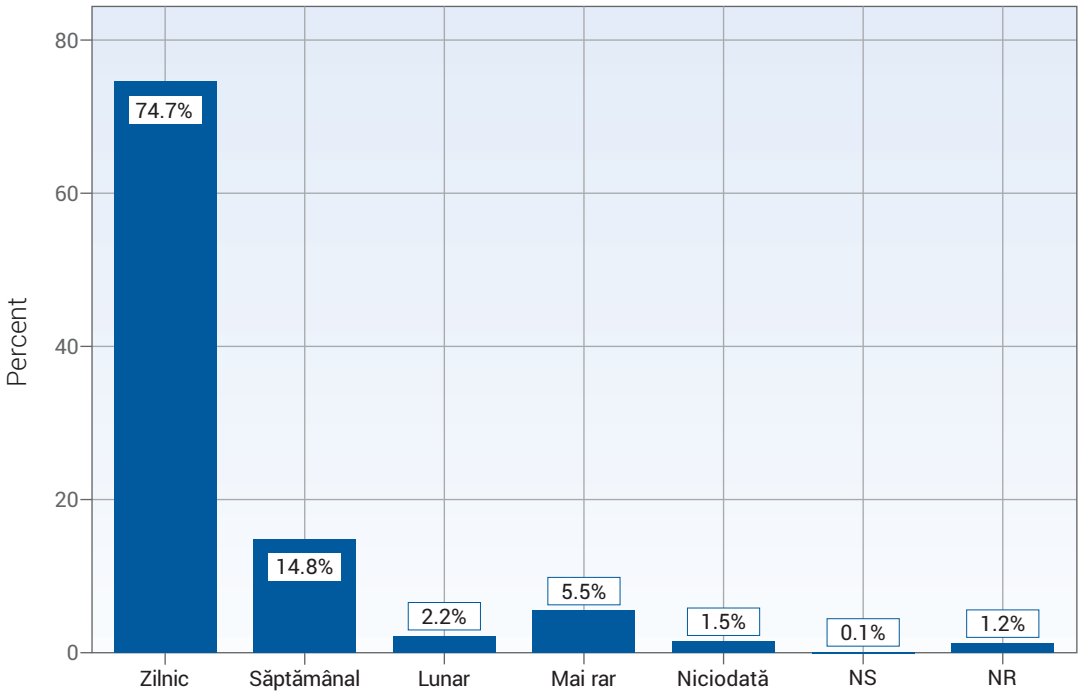

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Știri radio.**



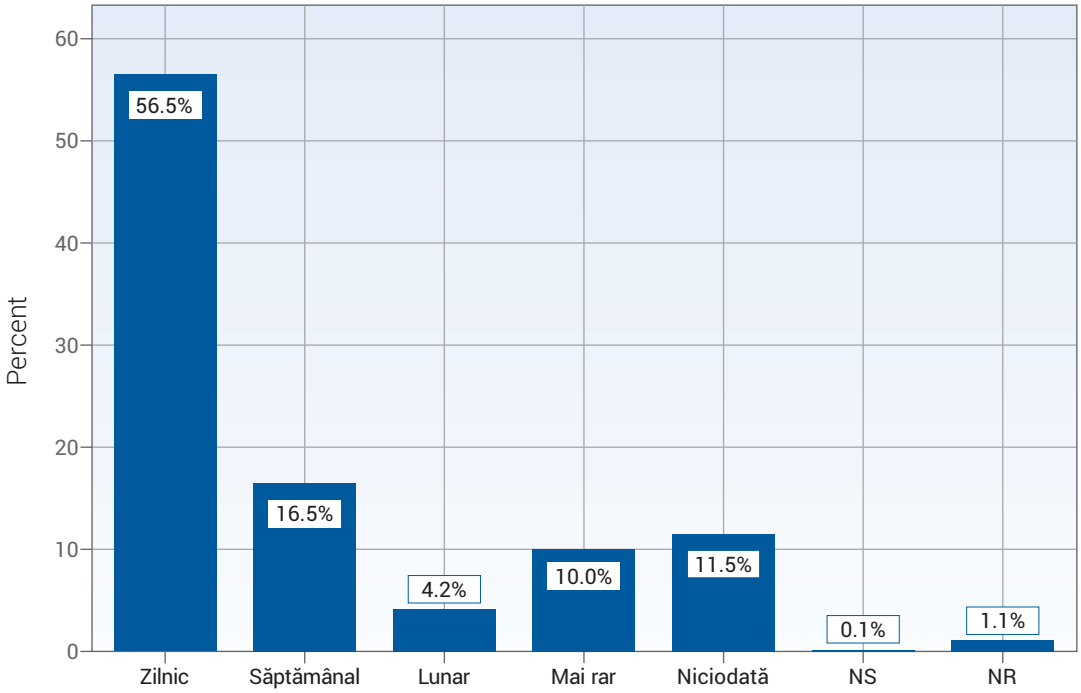

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Telefonul mobil.**



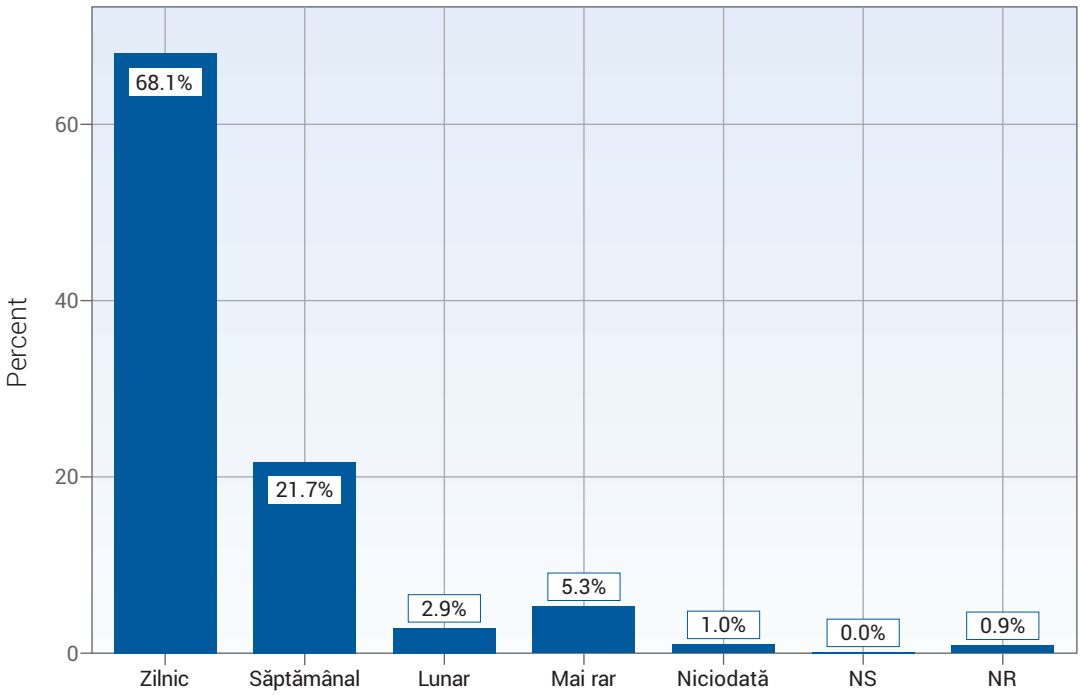

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Email.**



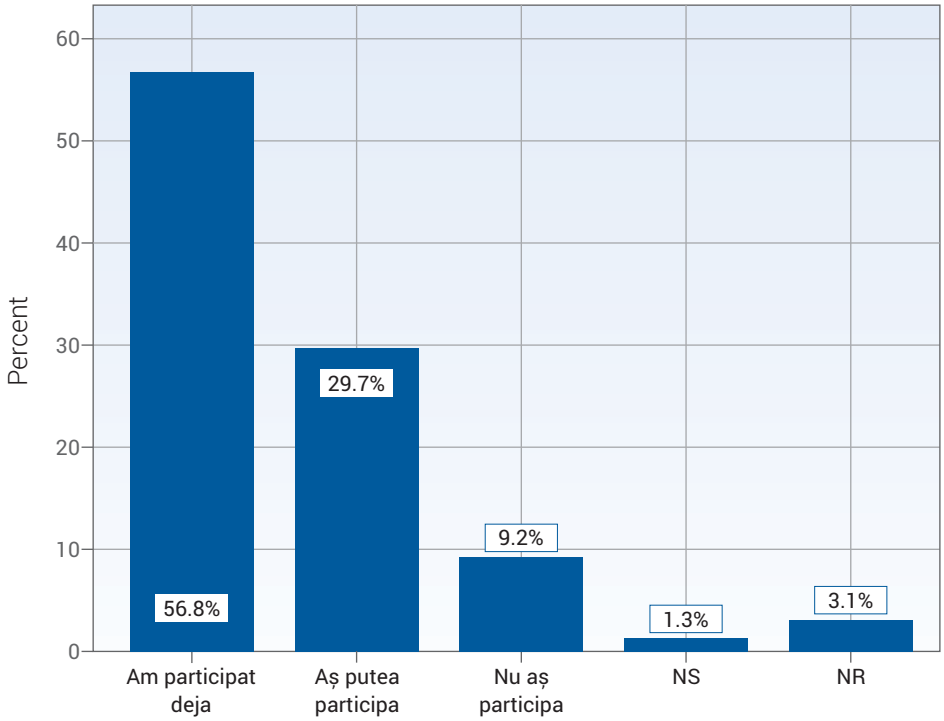

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Internet.**



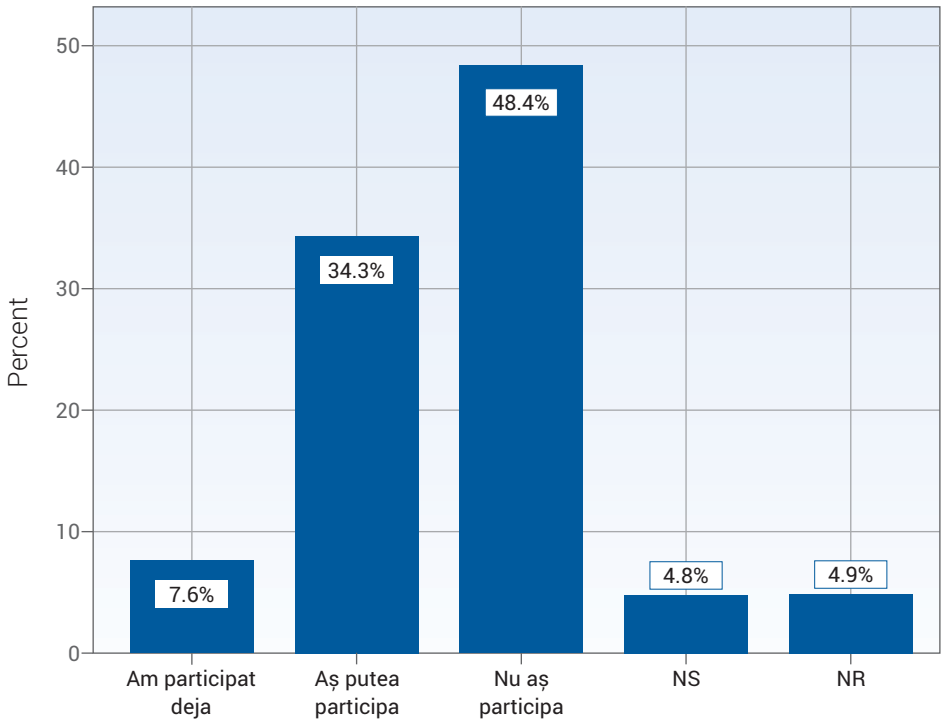

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Rețele de socializare.**



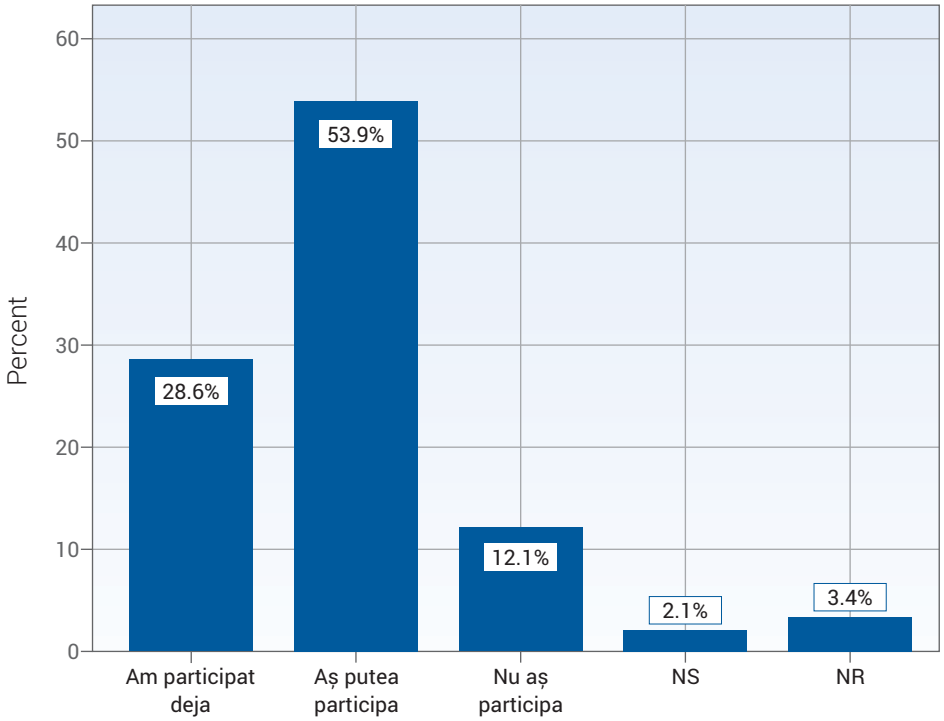

Oamenii folosesc diverse surse de informare ca să afle ce se petrece în ţară și în lume. Pentru fiecare dintre următoarele surse, vă rog să îmi spuneţi dacă o folosiţi zilnic, săptămânal, lunar, mai rar sau niciodată pentru a vă informa. **Dicuții cu prietenii.**



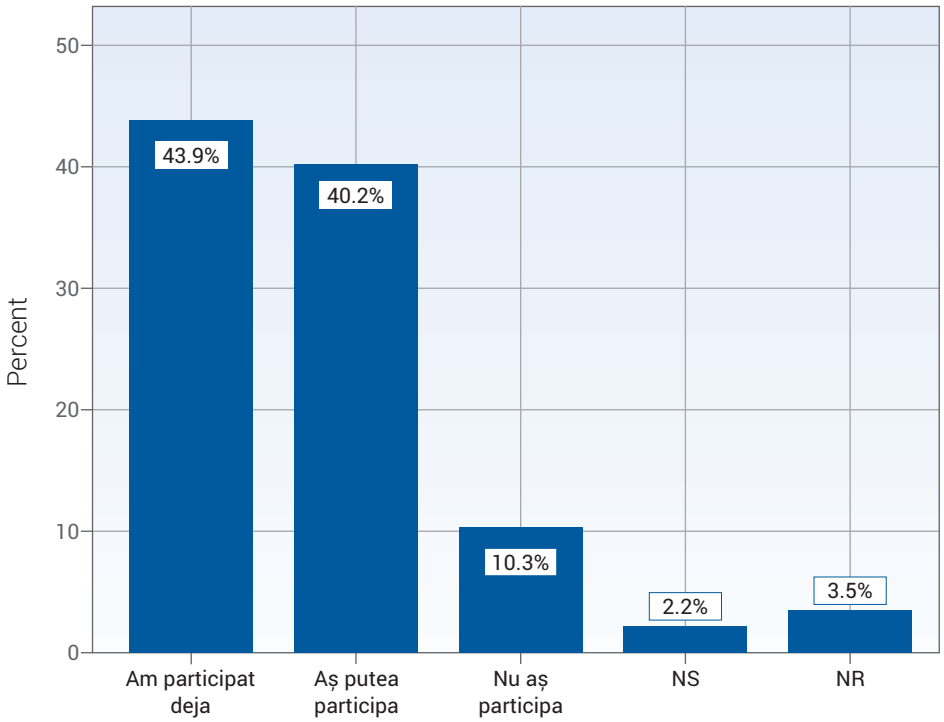

Vă voi citi o listă de acţiuni de protest la care pot participa oamenii. V-aș ruga să spuneţi, pentru fiecare dintre acestea, dacă aţi participat deja la astfel de acţiuni, dacă aţi participa sau dacă nu aţi pariticipa în niciun caz. **Semnarea unei petiții.**



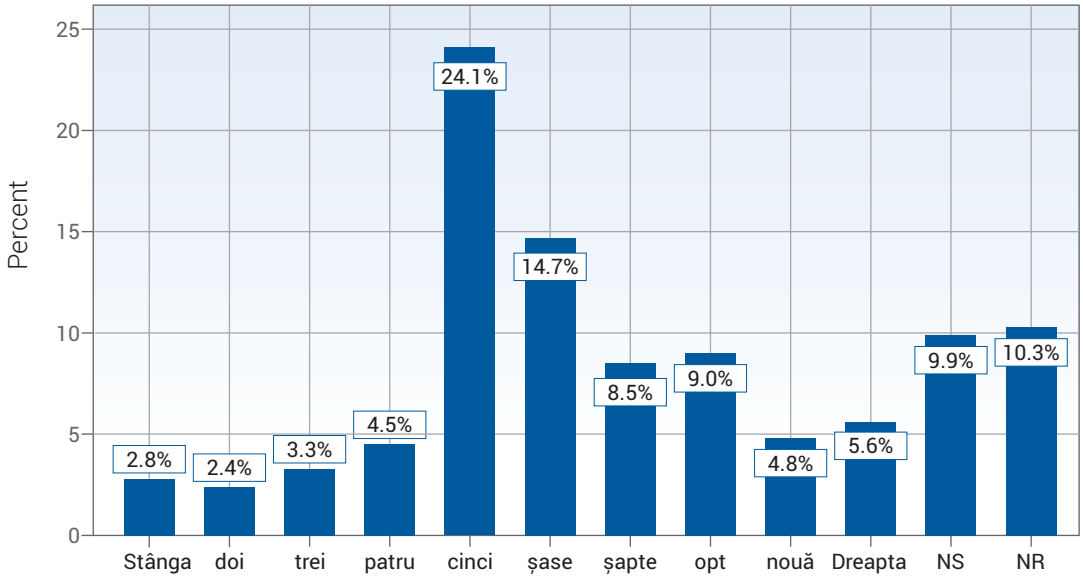

Vă voi citi o listă de acţiuni de protest la care pot participa oamenii. V-aș ruga să spuneţi, pentru fiecare dintre acestea, dacă aţi participat deja la astfel de acţiuni, dacă aţi participa sau dacă nu aţi pariticipa în niciun caz. **Participarea la un boicot.**



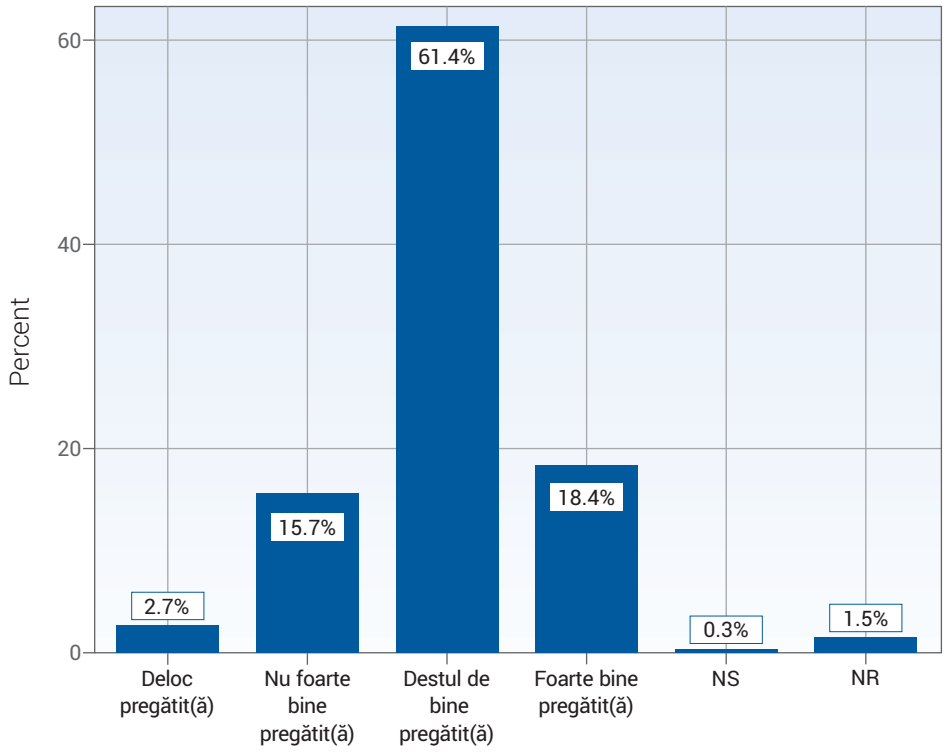

Vă voi citi o listă de acţiuni de protest la care pot participa oamenii. V-aș ruga să spuneţi, pentru fiecare dintre acestea, dacă aţi participat deja la astfel de acţiuni, dacă aţi participa sau dacă nu aţi pariticipa în niciun caz. **Participarea la demonstrații paşnice.**



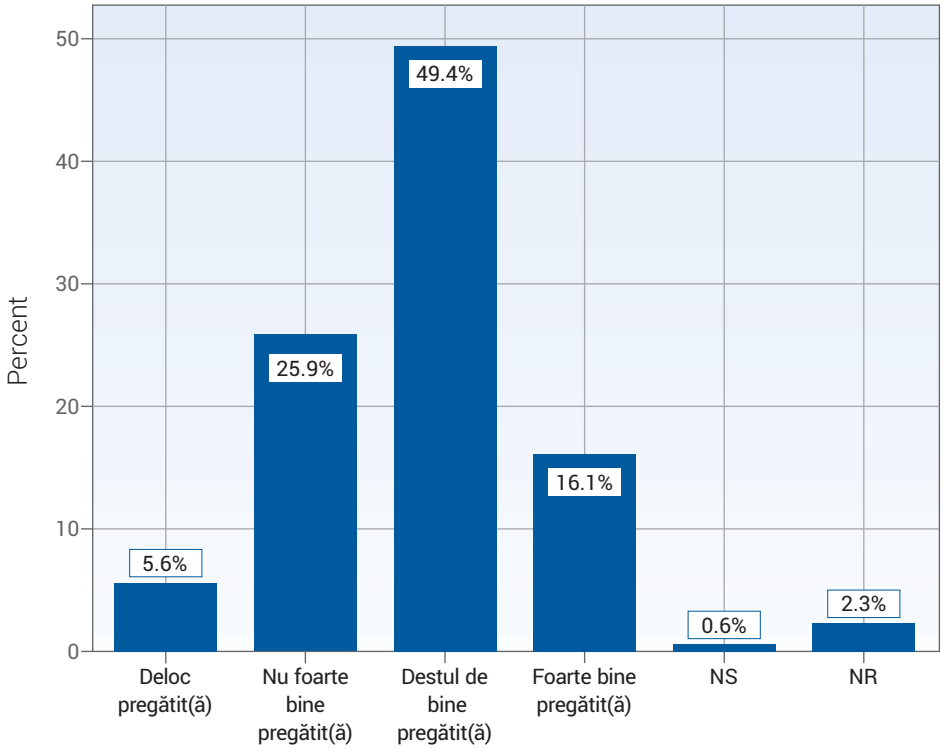

Vă voi citi o listă de acţiuni de protest la care pot participa oamenii. V-aș ruga să spuneţi, pentru fiecare dintre acestea, dacă aţi participat deja la astfel de acţiuni, dacă aţi participa sau dacă nu aţi pariticipa în niciun caz. **Participarea la greve.**



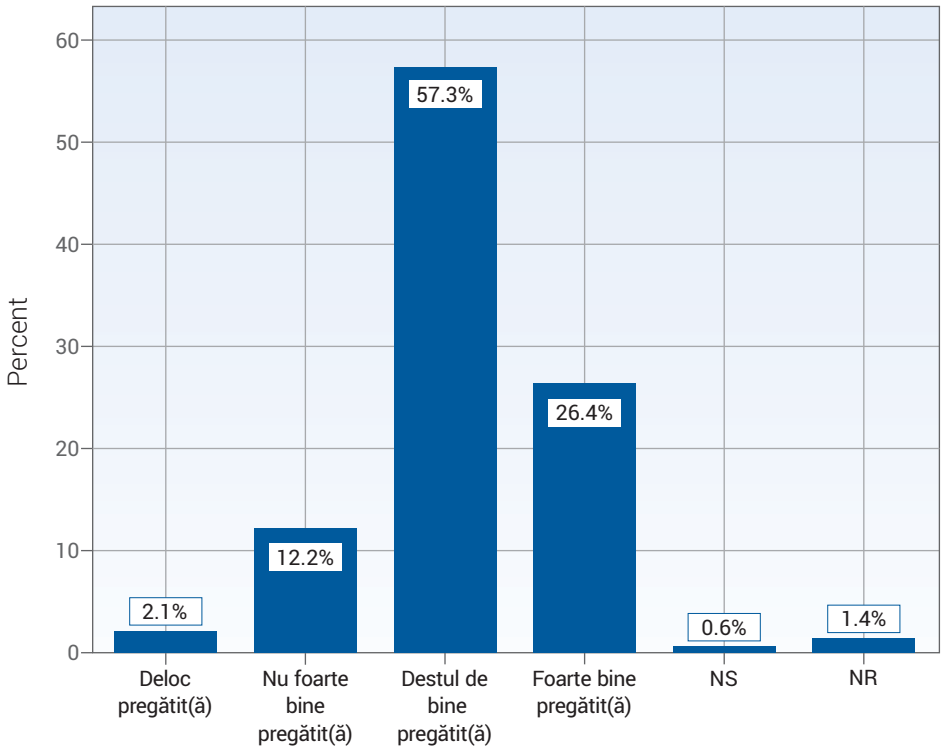

În materie de politică, oamenii vorbesc despre stânga și dreapta. **În general vorbind, unde v-ați plasa pe urmatoarea scală?**



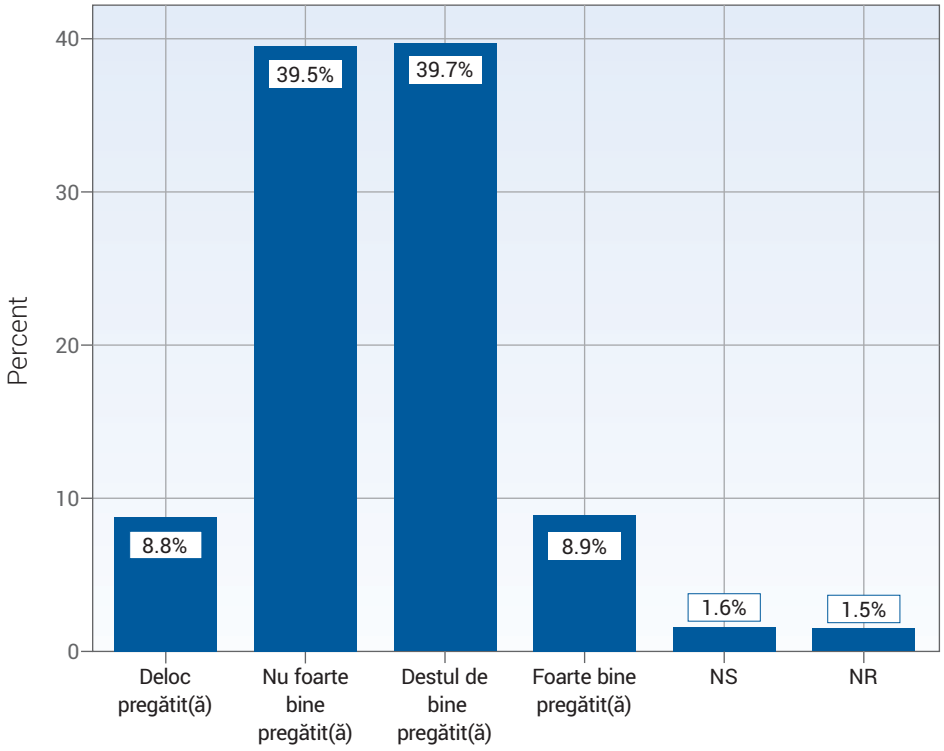

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregătit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Drepturile omului.**



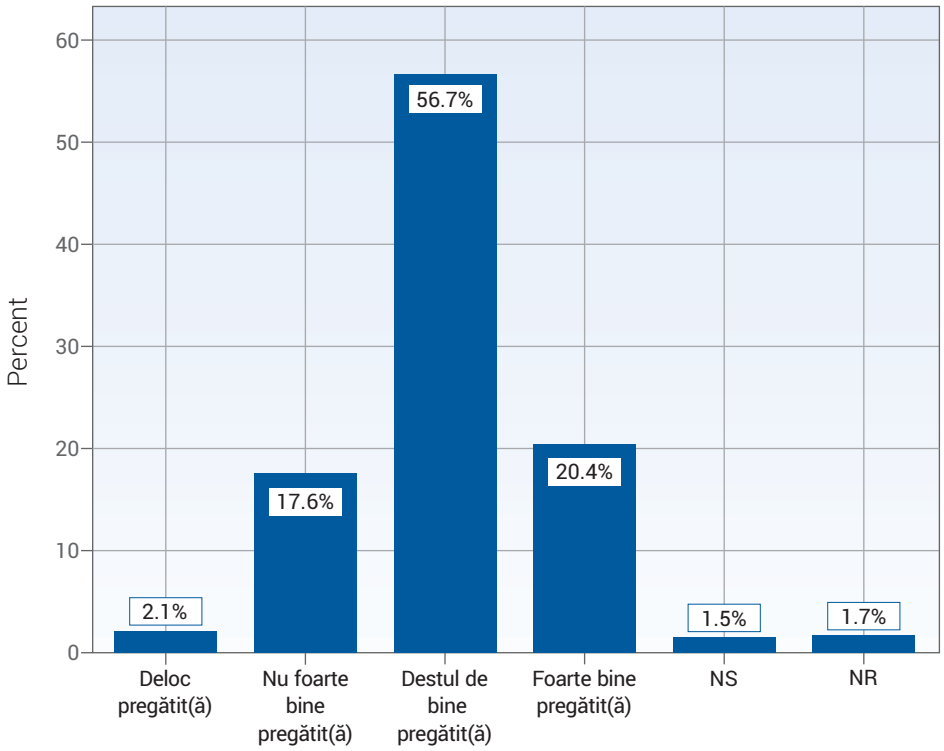

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregătit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Vot și alegeri.**



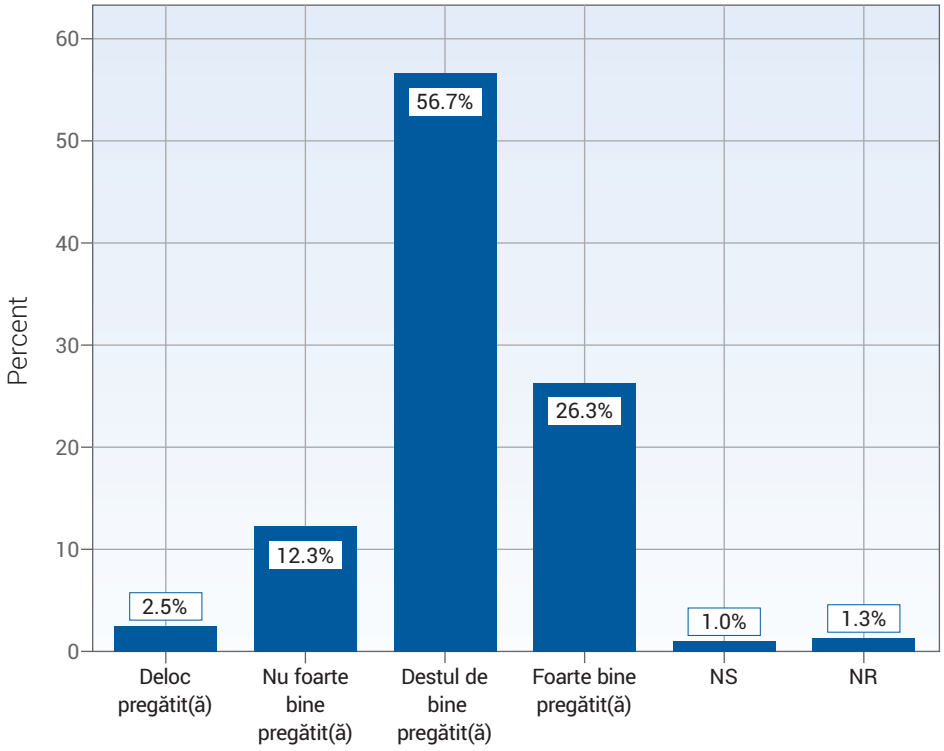

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de e curs sau de dirigenție? Mediul înconjurător și sustenabilitatea acestuia.**



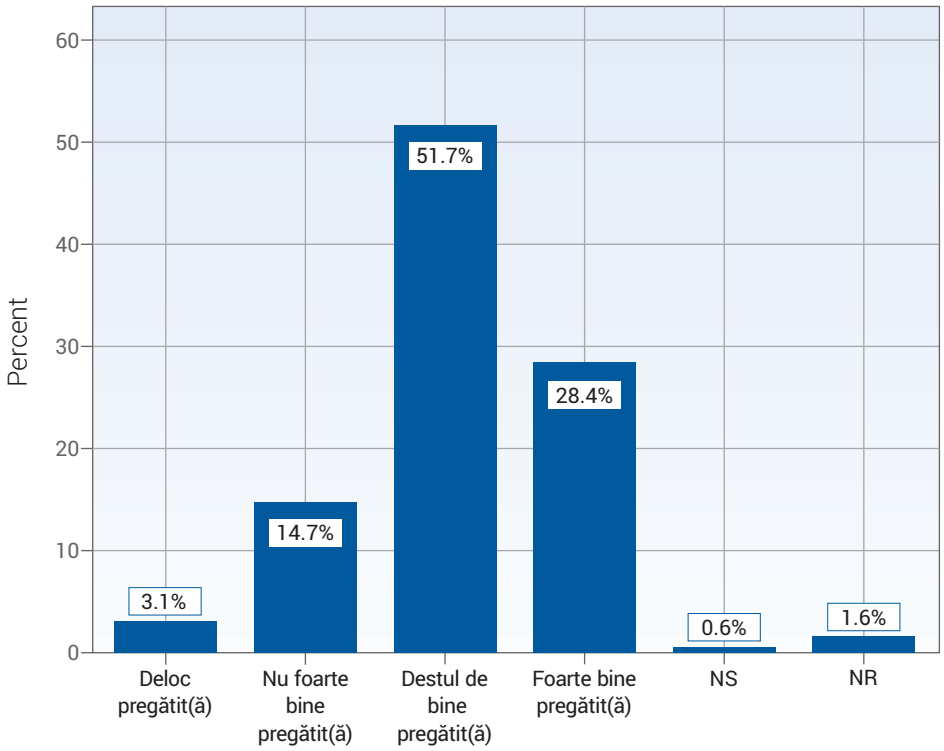

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Emigrație și imigrație.**



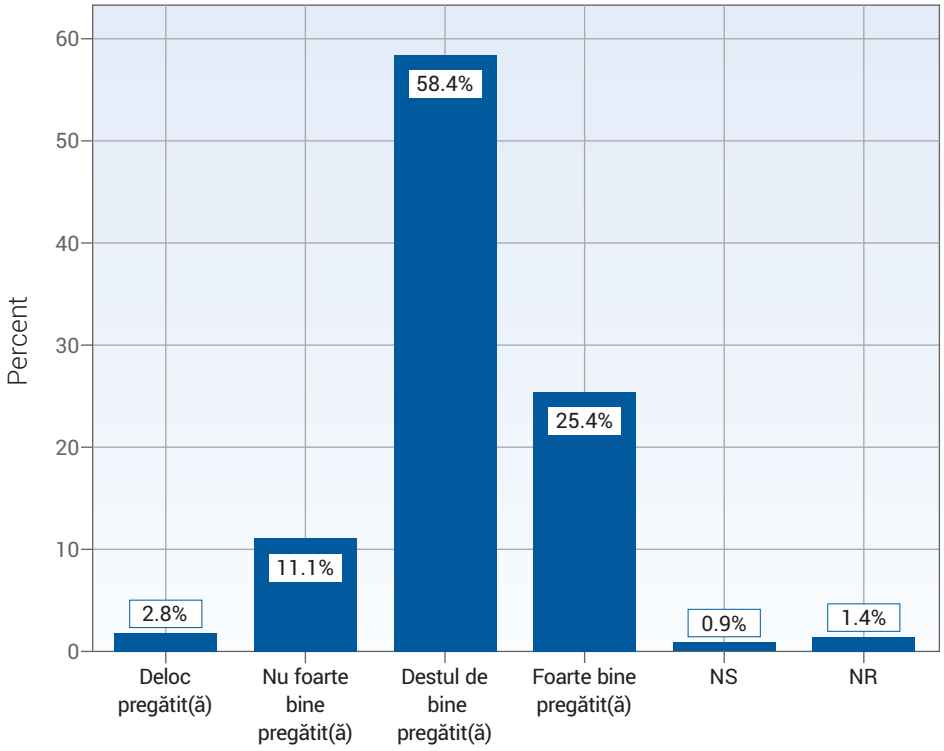

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Oportunități egale pentru bărbați și femei.**



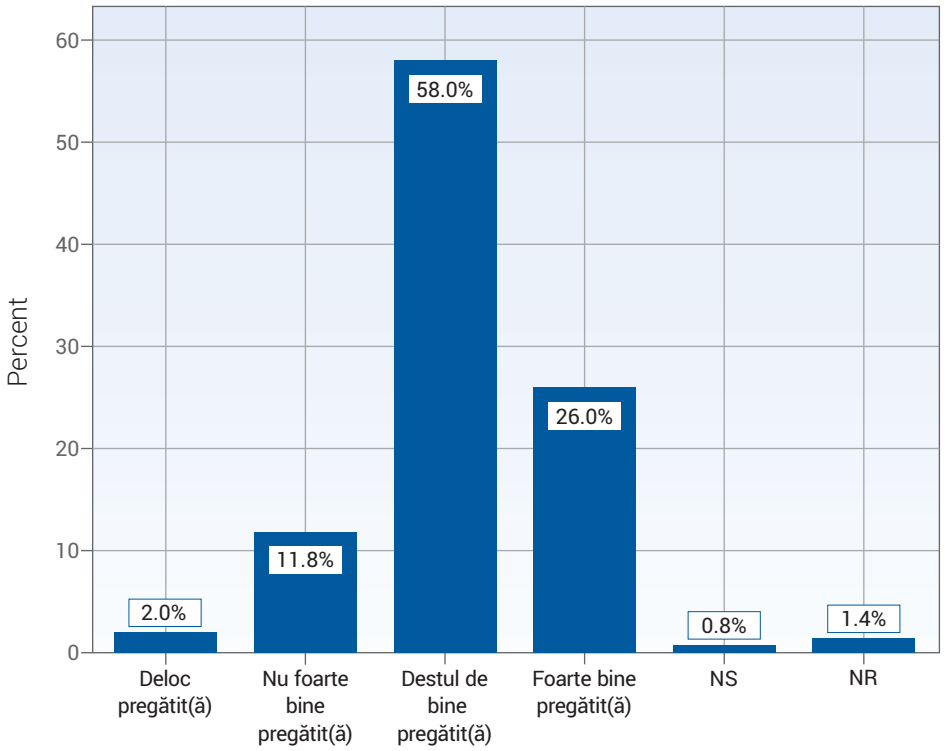

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Drepturile și responsabilitățile cetățenilor.**



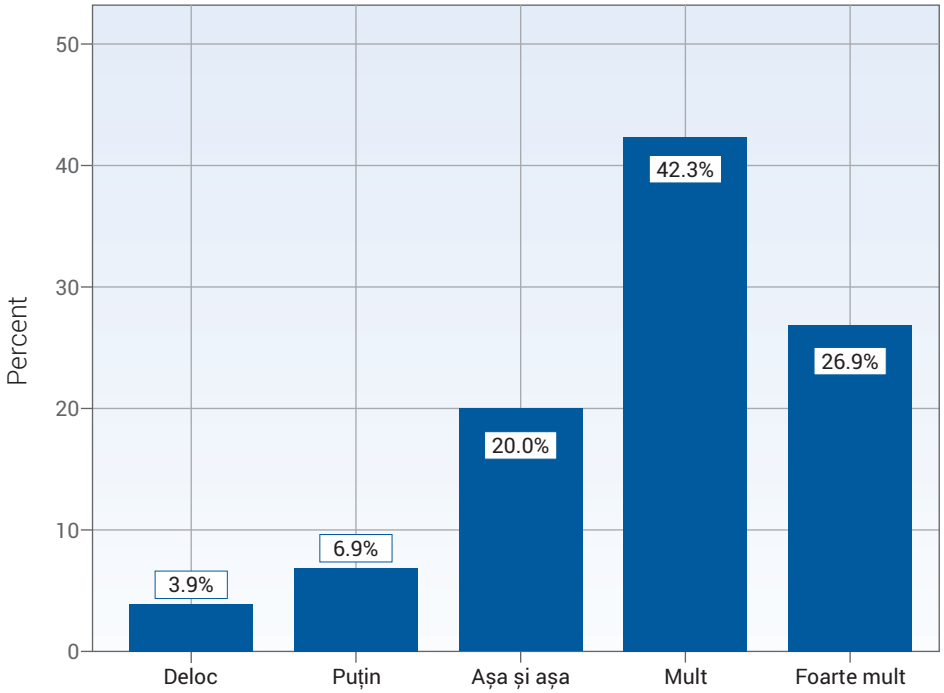

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Utilizarea responsabilă a internet-ului (ex. credibilitatea surselor, protejarea intimității).**



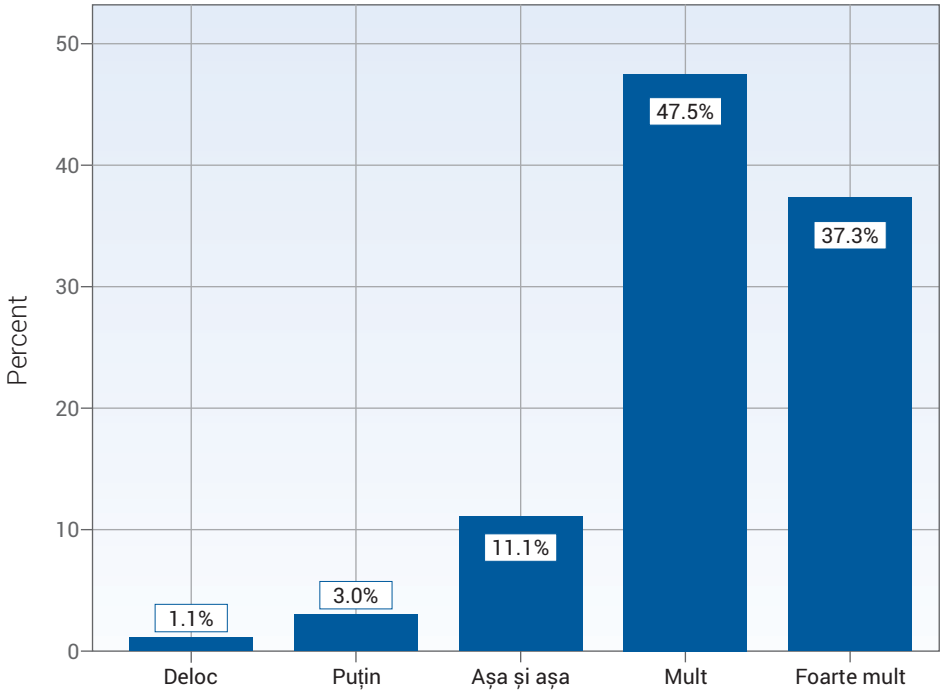

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Gândire critică și autonomă.**



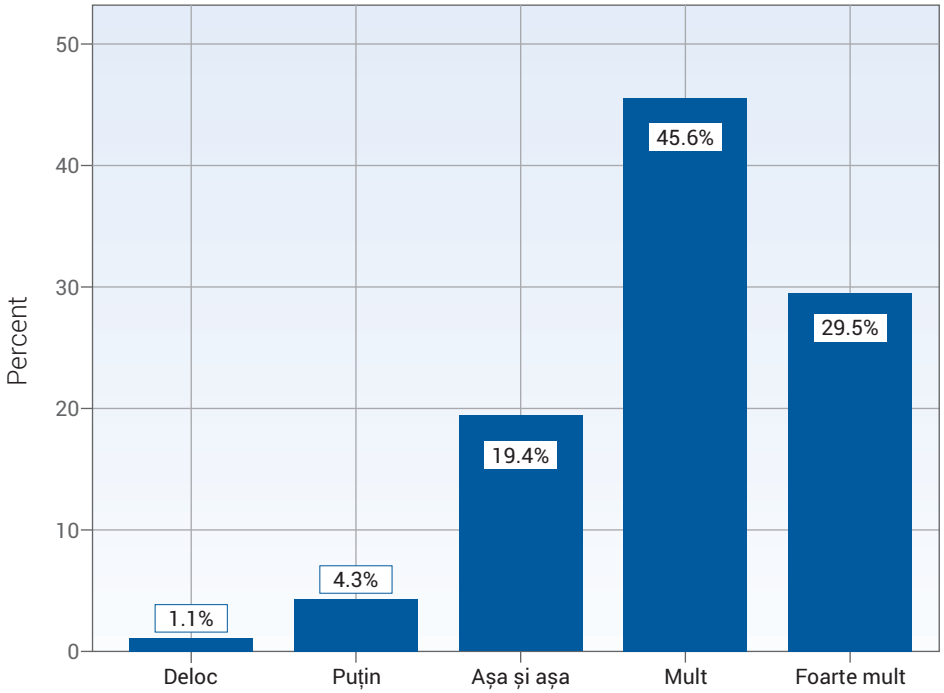

Societatea în care trăim este în continuă schimbare, caracterul ei dinamic reflectându-se în apariţia de teme și preocupări noi care devin importante. **Dumneavoastră cât de pregatit(ă) vă simțiți pentru a aborda următoarele tematici în cadrul orelor de curs sau de dirigenție? Rezolvarea conflictelor.**



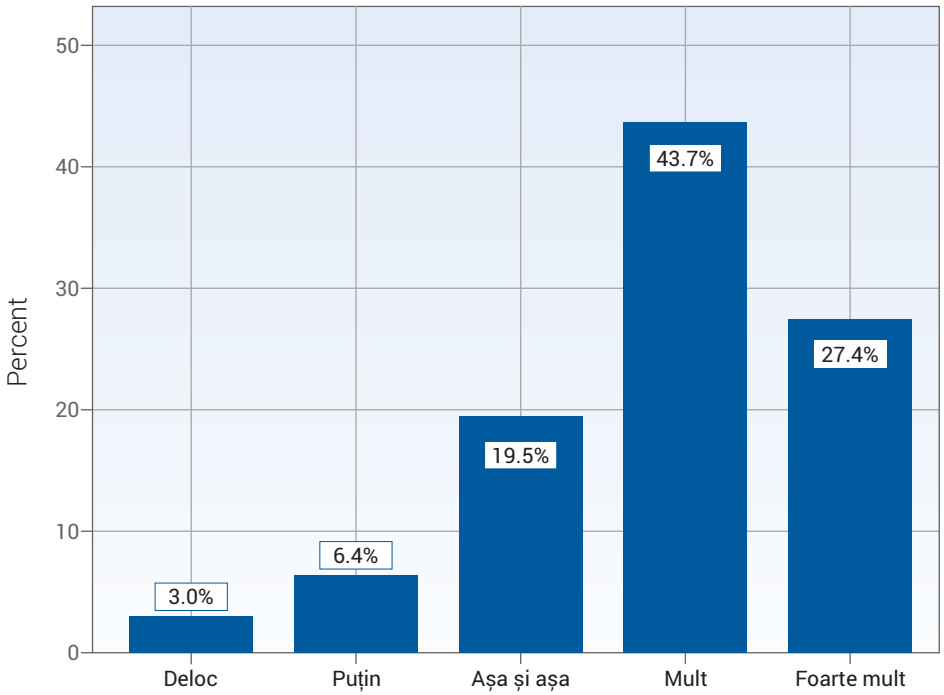

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Impun disciplina la clasă înainte de a deveni prea prietenos cu elevii.**



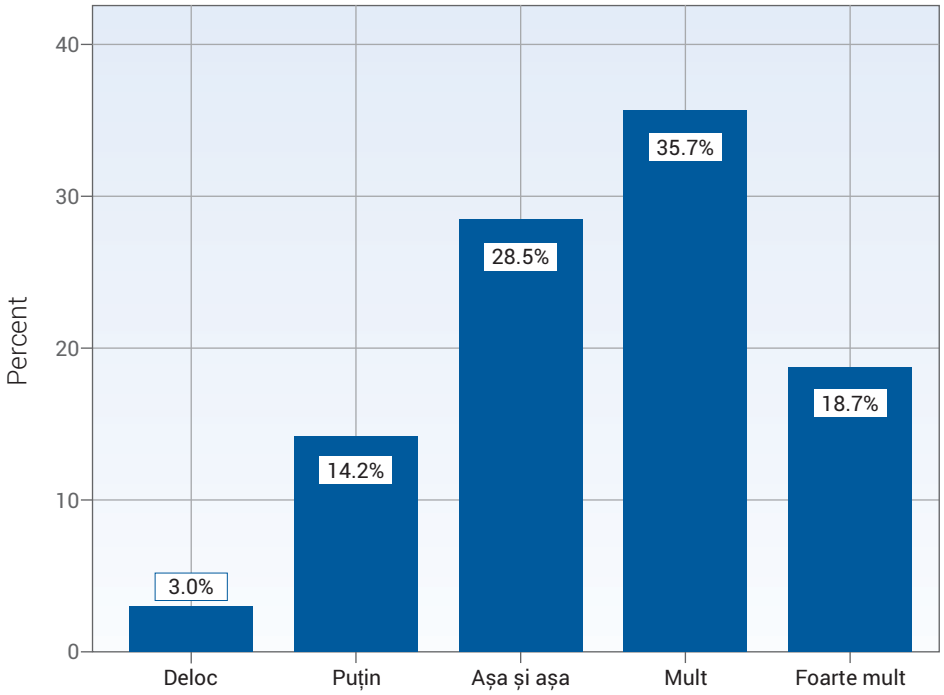

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Îi implic pe elevi în autoevaluarea muncii lor şi în setarea de scopuri proprii.**



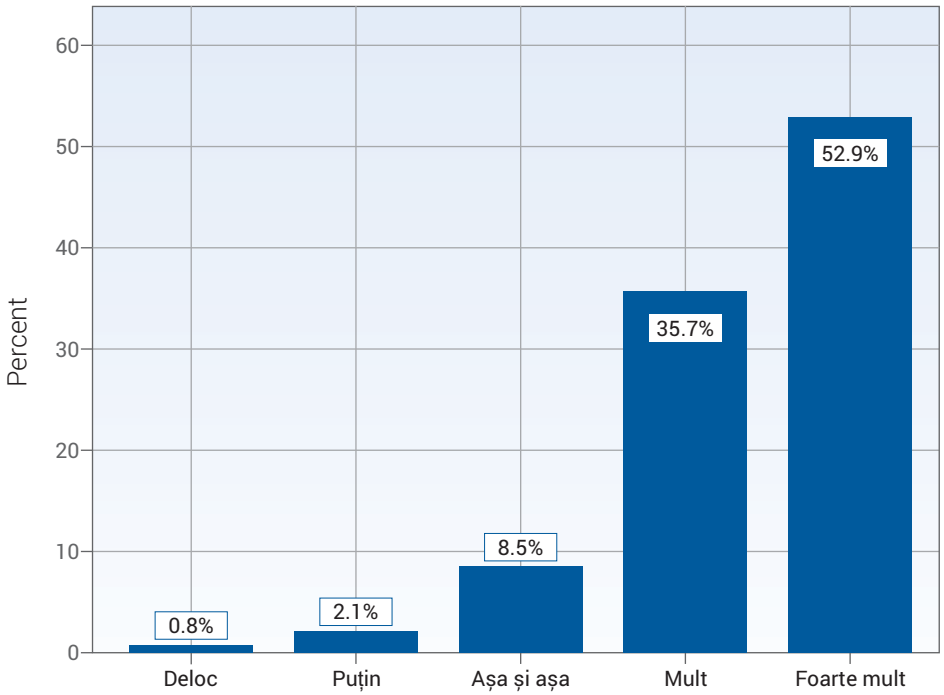

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Pentru mine este prioritar ca elevii să lucreze împreună când nu îi ghidez eu.**



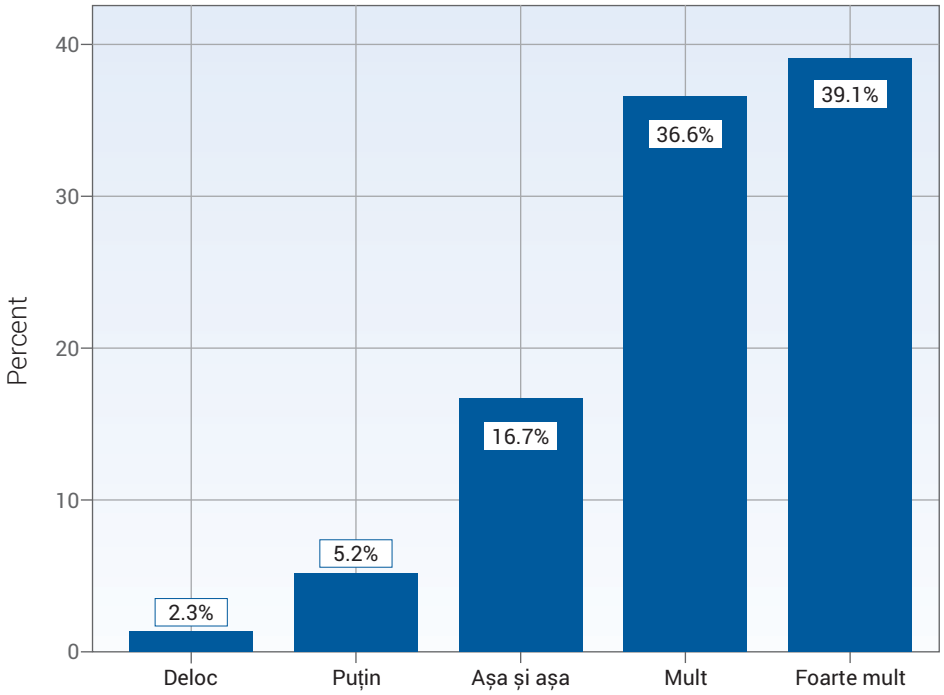

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Îi încurajez pe elevi să discute conflictele în întâlniri de grup.**



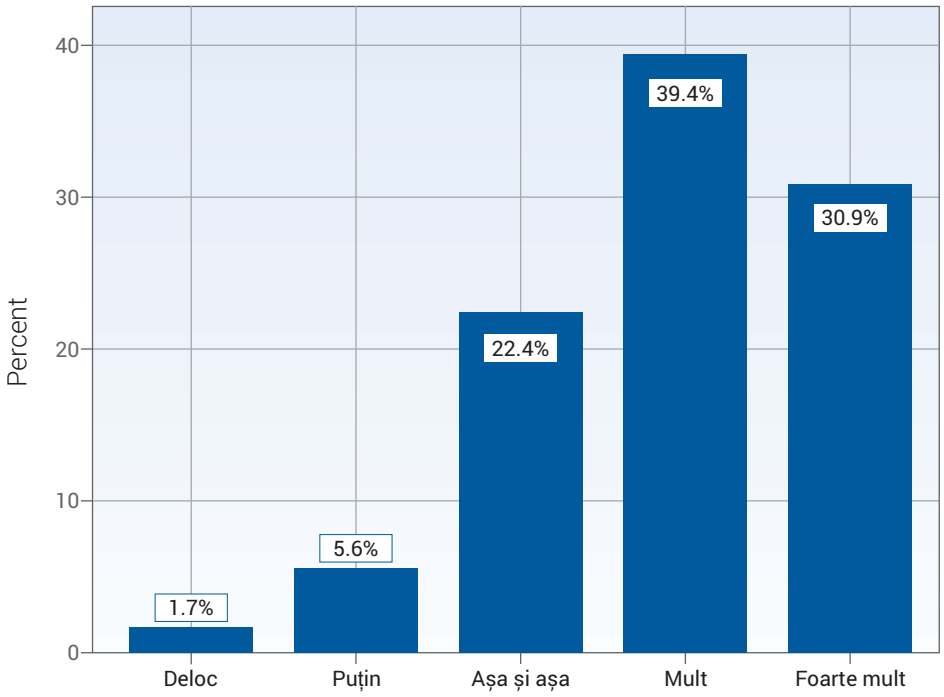

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Invit adesea părinții să se implice în activitățile clasei.**



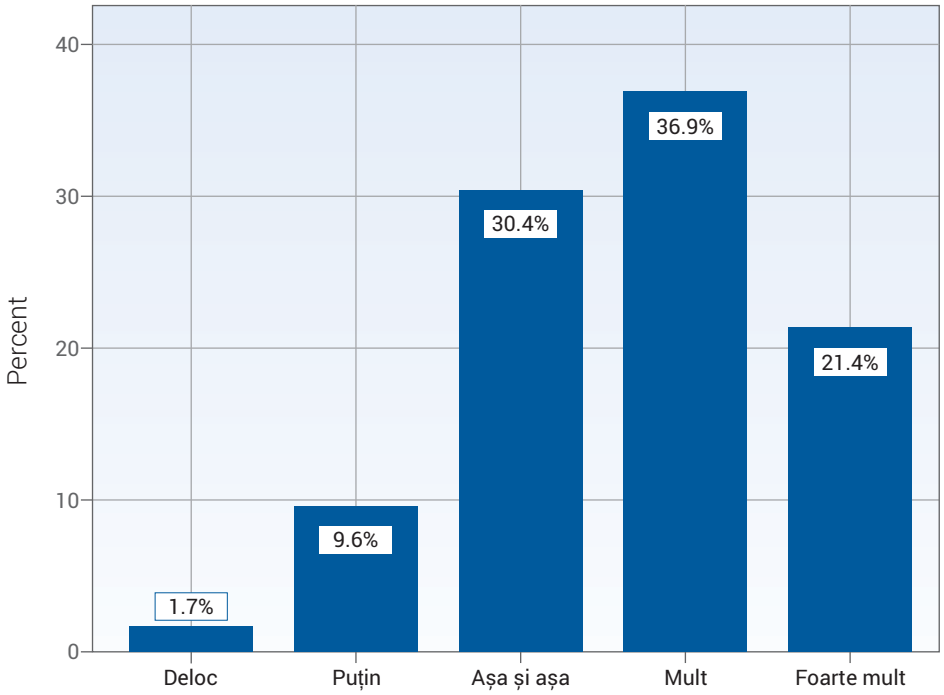

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Încurajez elevii să își exprime liber opiniile personale.**



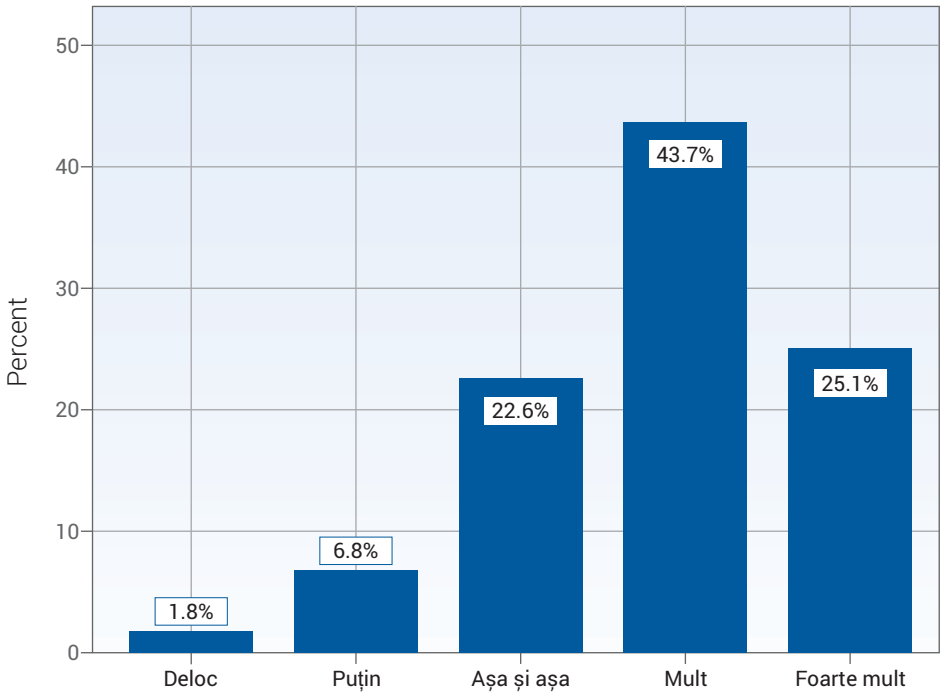

Următoarele afirmaţii se referă la procesul de predare. Pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine modul în care vă organizaţi activitatea de predare ca profesor, folosind scala de mai jos: **Folosesc încurajarea competiției dintre elevi ca metodă de a spori motivația acestora pentru învățare.**



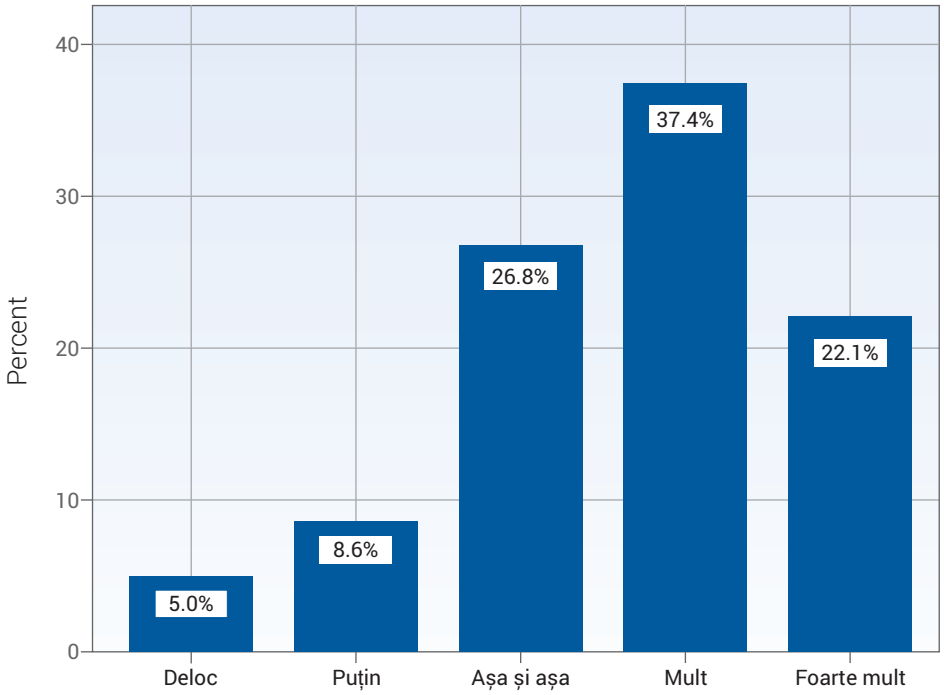

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmații legate de dumneavoastră şi de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala de mai jos, pentru fiecare afirmație încercuiți opțiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Locul meu de muncă îmi dă siguranță în viață.**



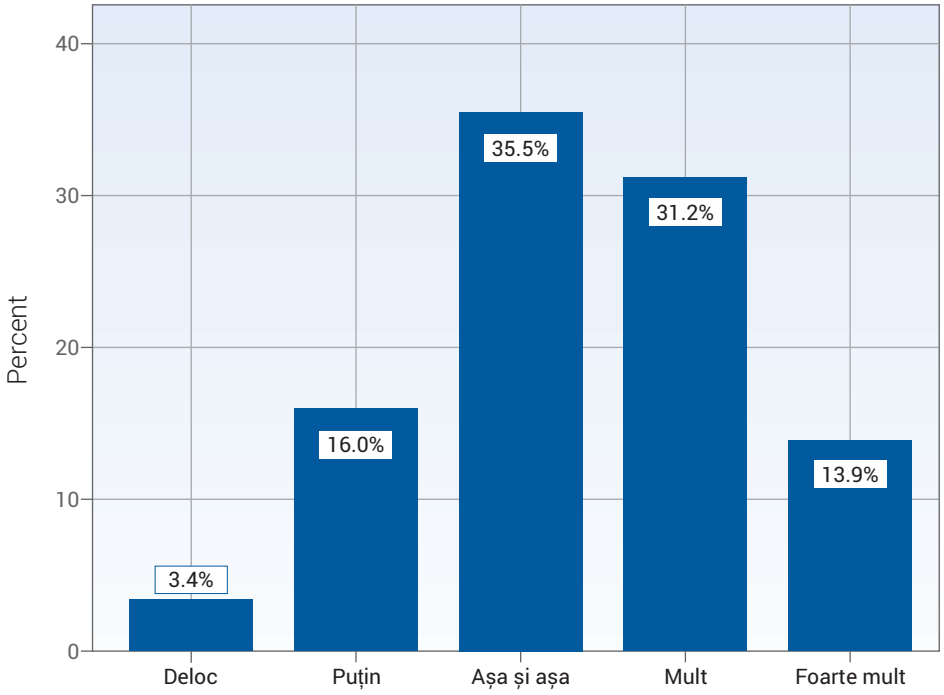

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Locul meu de muncă îmi permite să abordez viitorul cu optimism.**



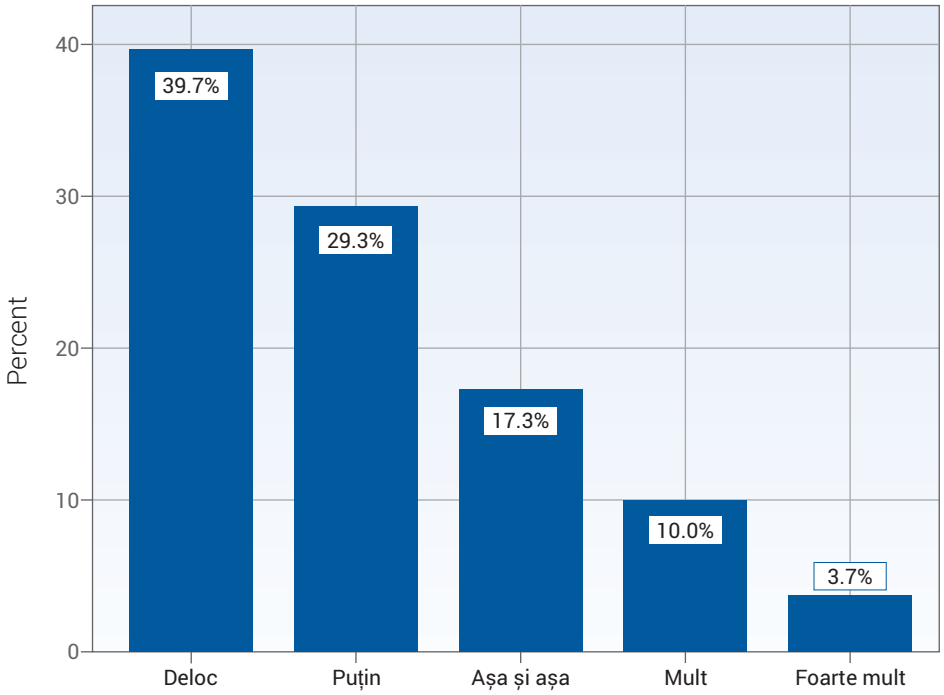

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Mă gândesc de multe ori la aspecte legate de locul meu de muncă.**



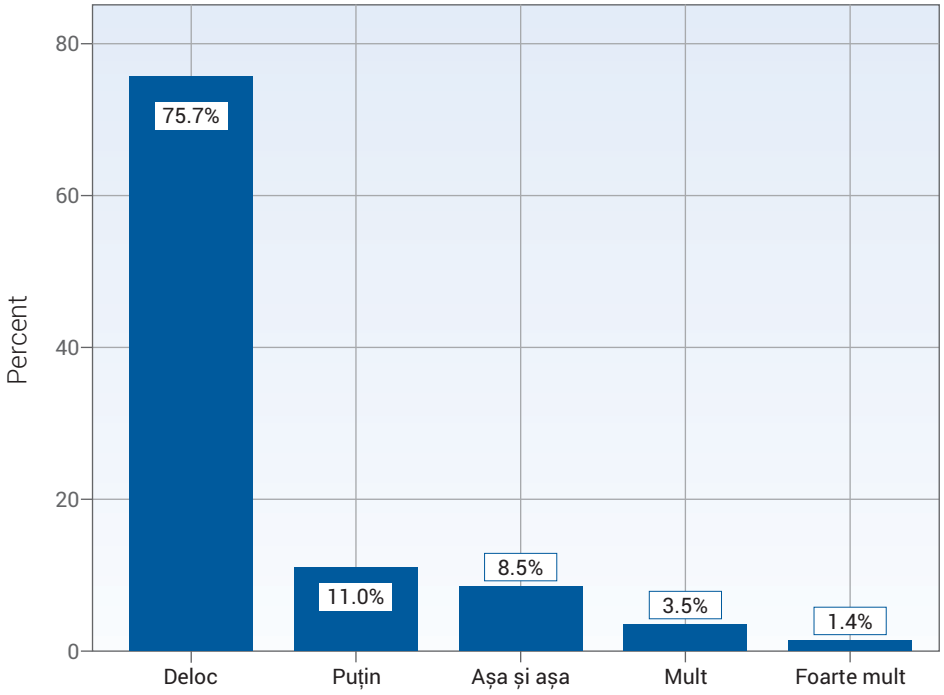

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Depun mult efort pentru a afla noi lucruri legate de locul meu de muncă.**



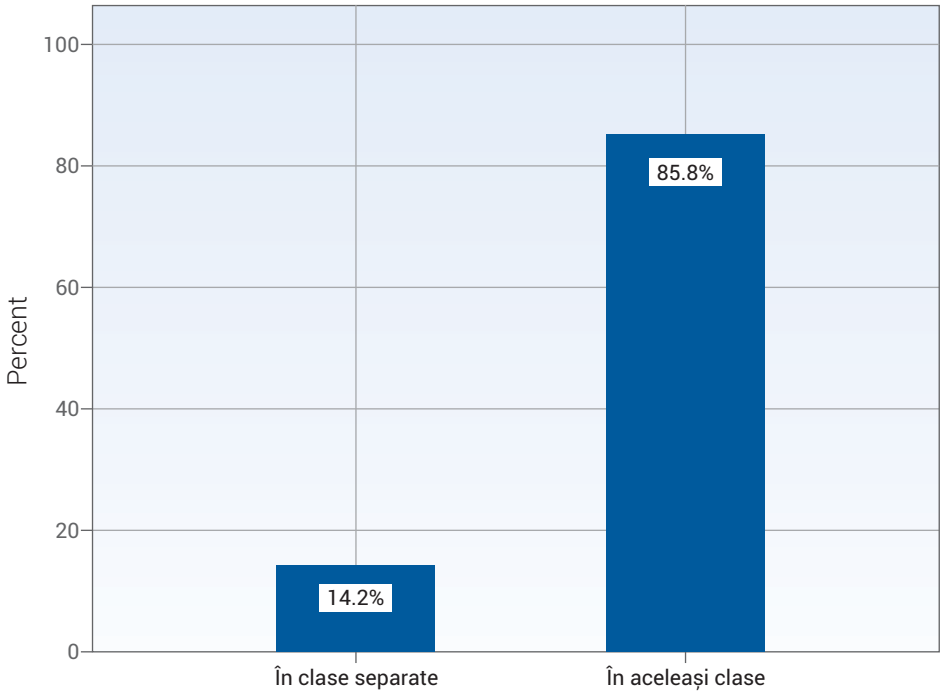

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Discut foarte des cu alți oameni despre locul meu de muncă.**



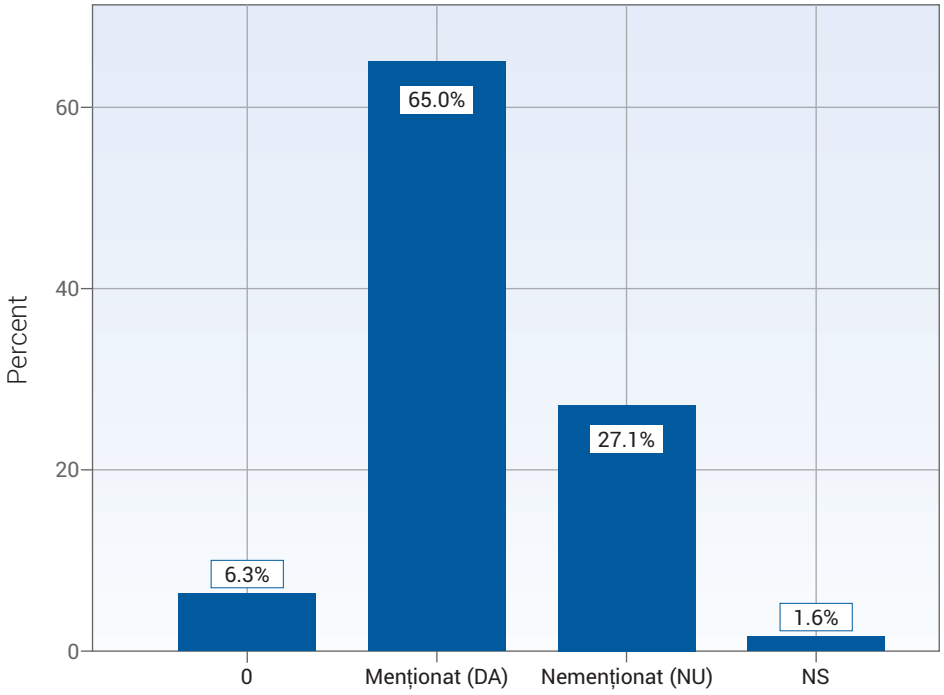

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **Mă gândesc de multe ori că ar fi mai bine să mă orientez spre un alt loc de muncă.**



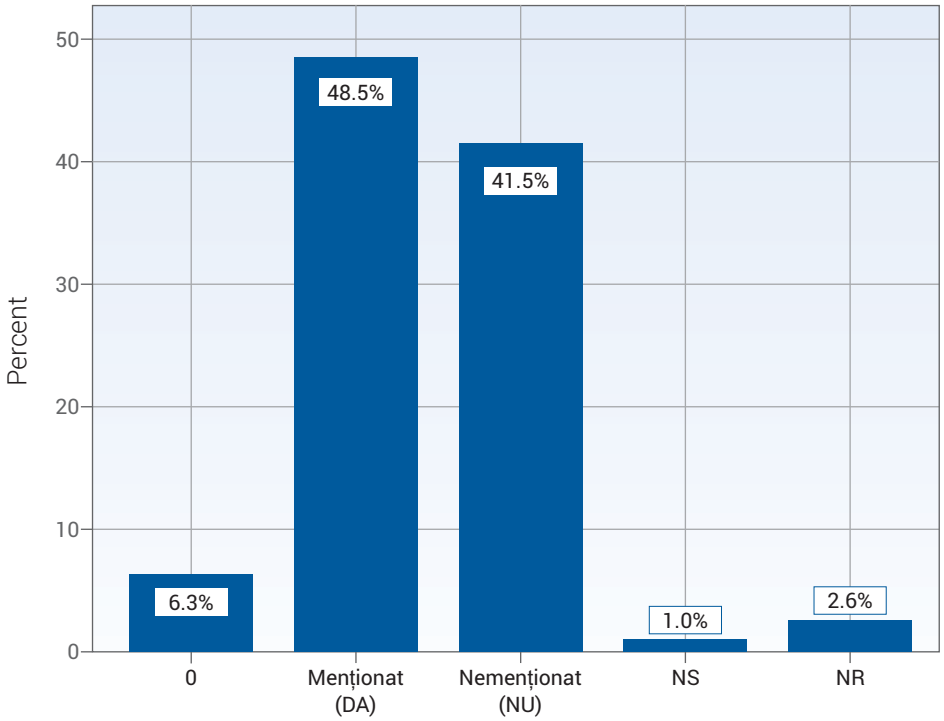

În cele ce urmează vă vom prezenta o serie de afirmaţii legate de dumneavoastră și de locul dumneavoastră de muncă. Utilizând scala demai jos, pentru fiecare afirmaţie încercuiţi opţiunea care reflectă cel mai bine opinia dumneavoastră despre acel aspect: **De fapt, caut un alt loc de muncă.**



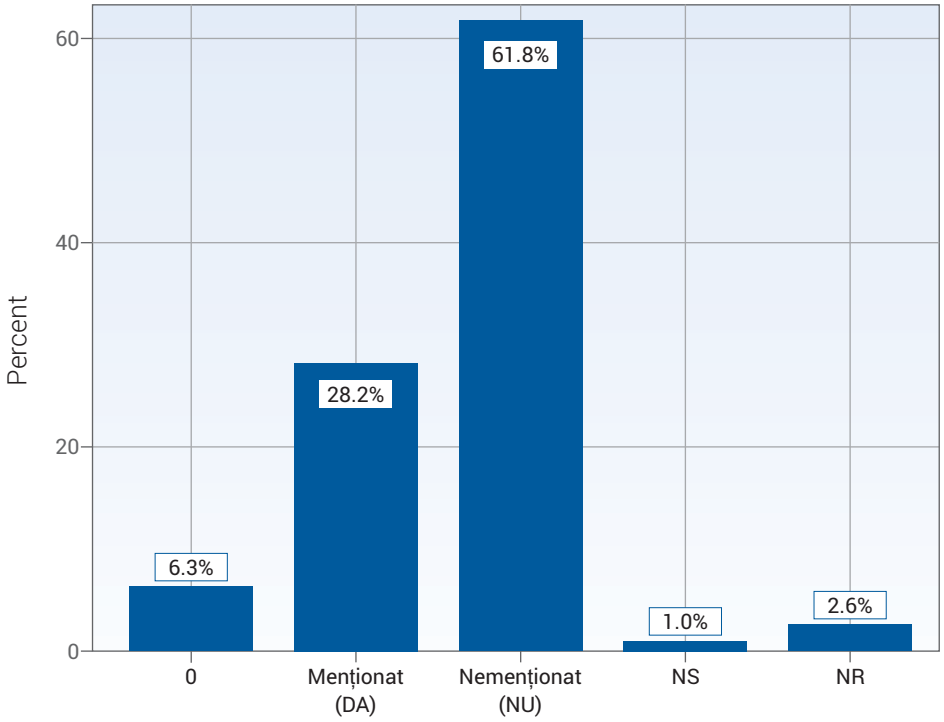

Credeţi că elevii romi ar trebui să înveţe în clase separate de restul elevilor sau să înveţe împreună cu restul elevilor?



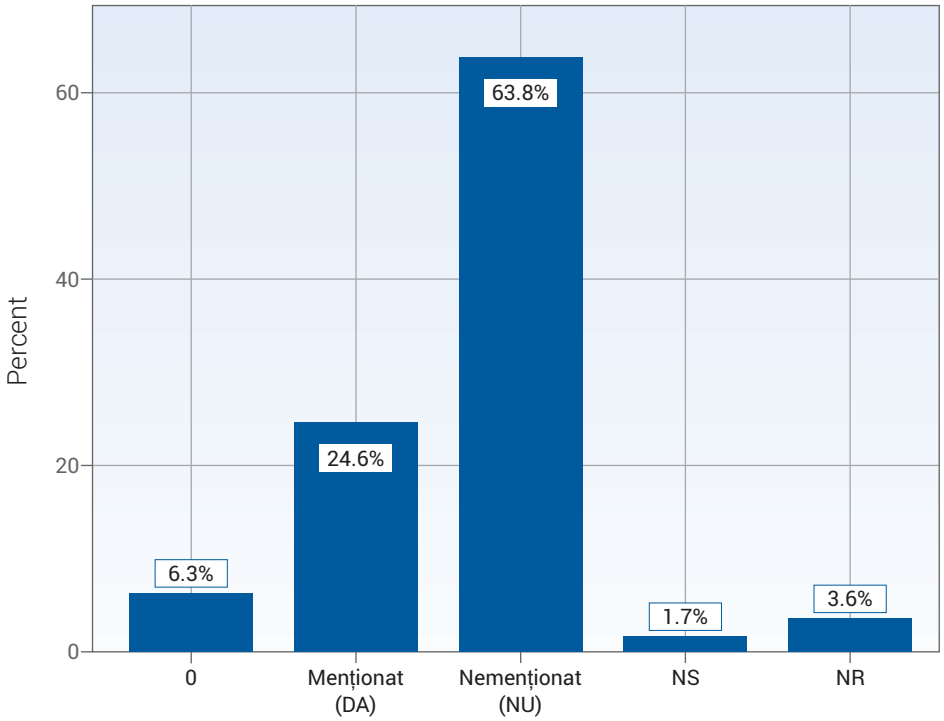

De ce ar fi mai bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că au nevoi educaționale speciale care pot fi adresate mai bine separat.**



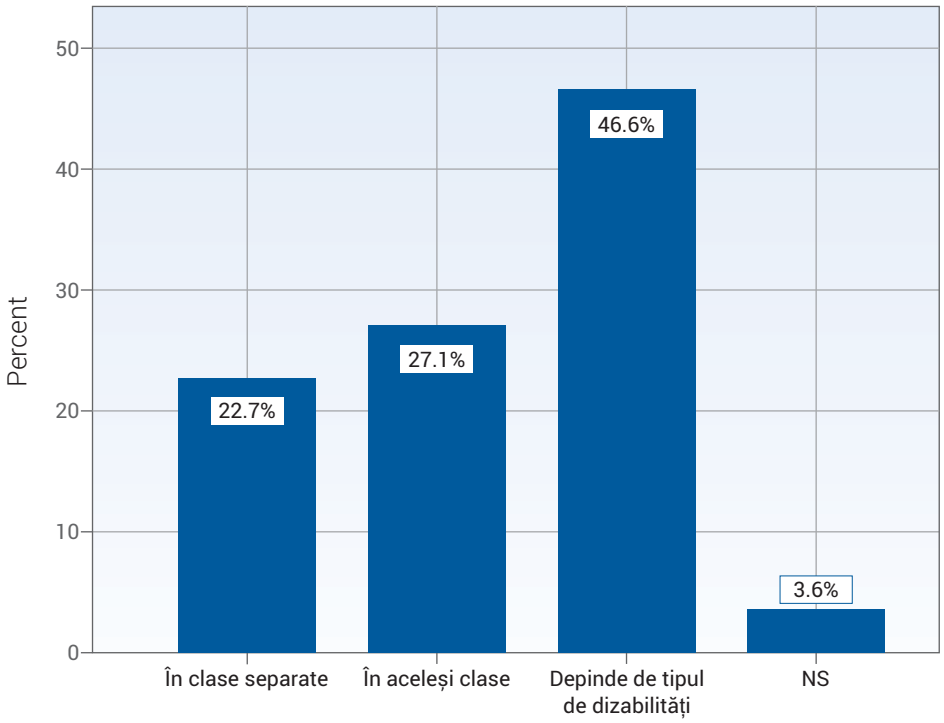

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că au un comportament care îngreunează predarea pentru restul elevilor.**



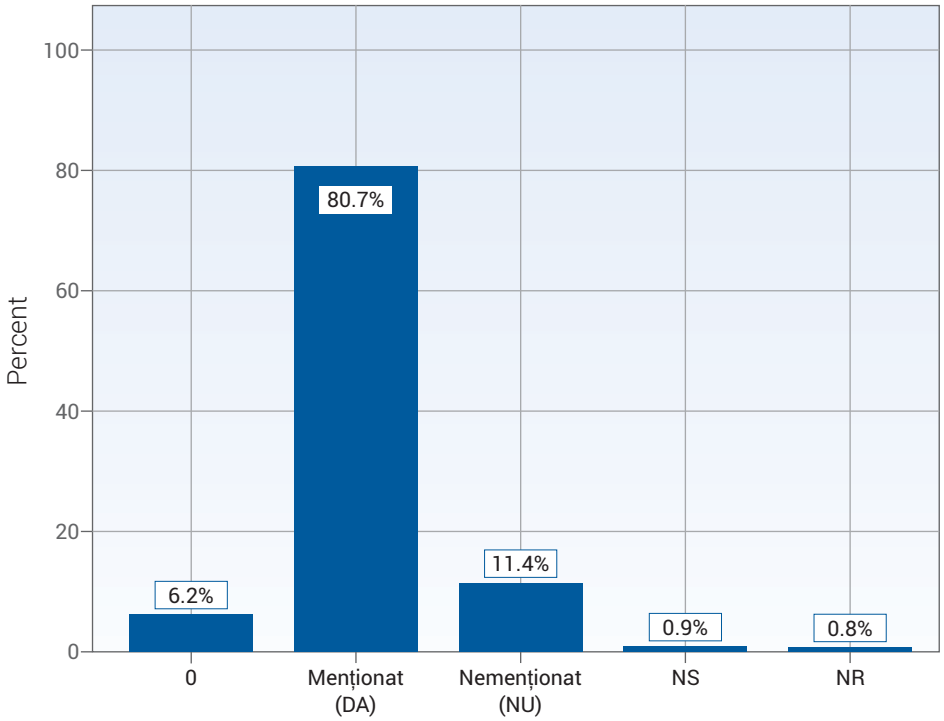

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că li se poate preda în limba romani.**



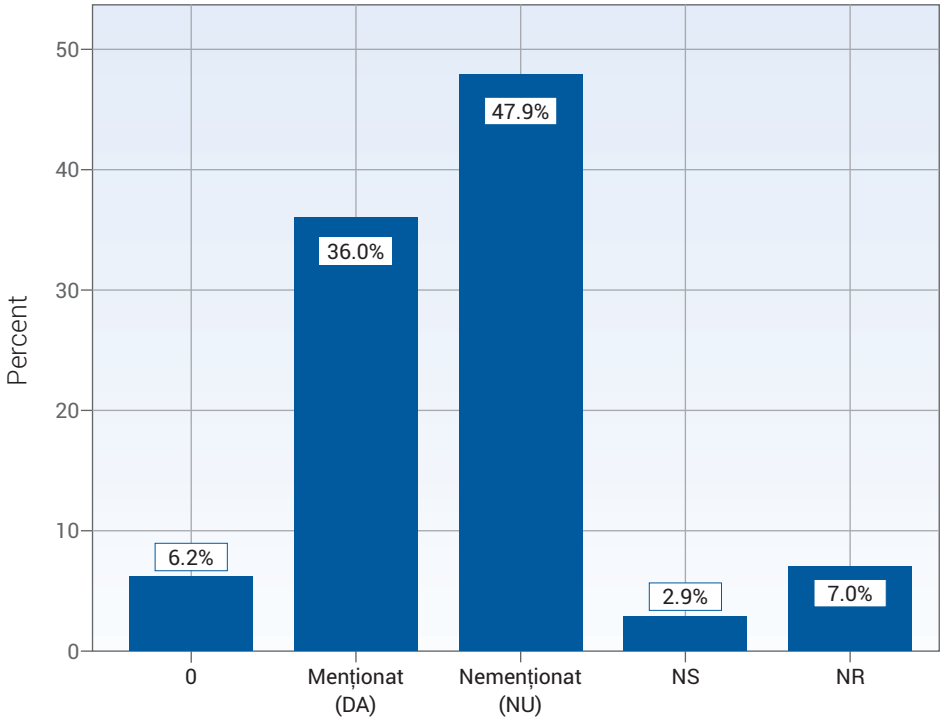

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că includerea lor cu restul elevilor crează nemulțumiri din partea părinților celorlalți elevi.**



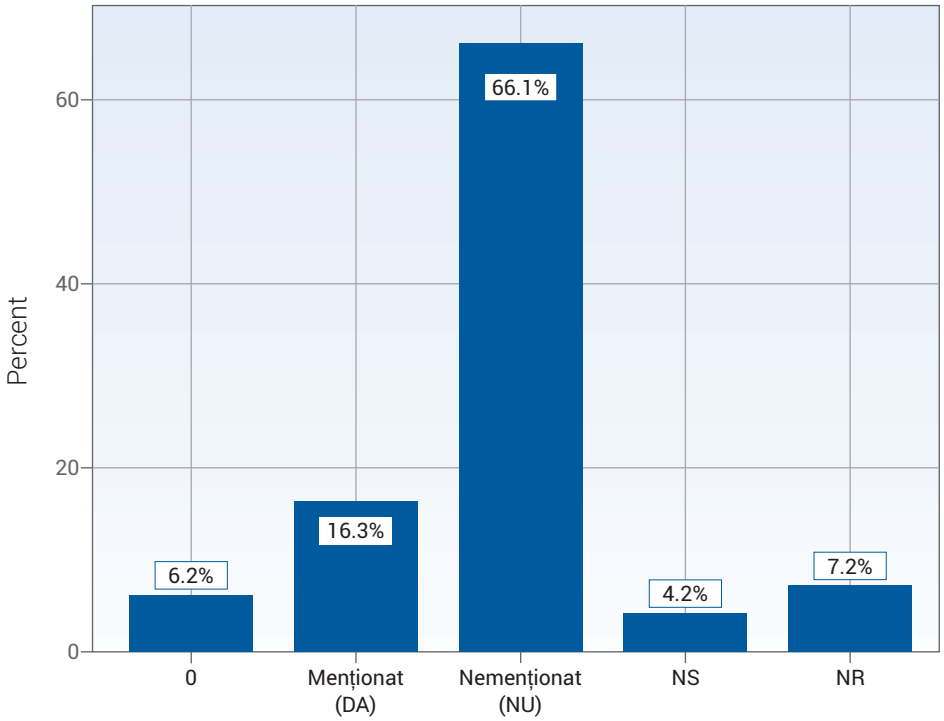

Credeţi că elevii cu dizabilităţi ar trebui să înveţe în clase separate de restul elevilor sau să înveţe cu restul elevilor?



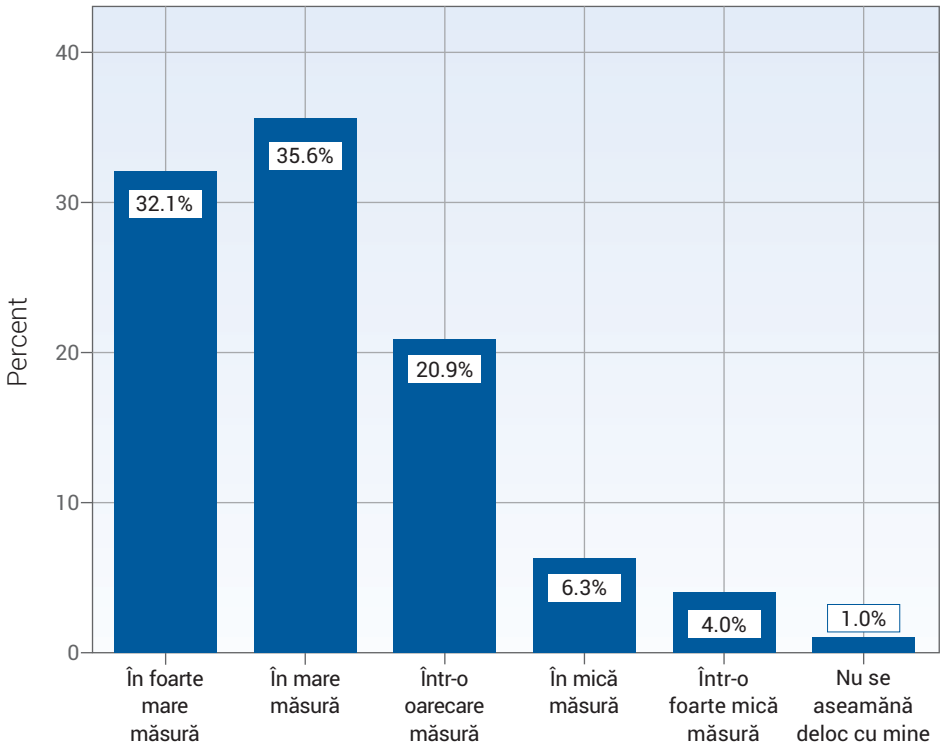

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că au nevoi educaționale speciale care pot fi adresate mai bine separat.**



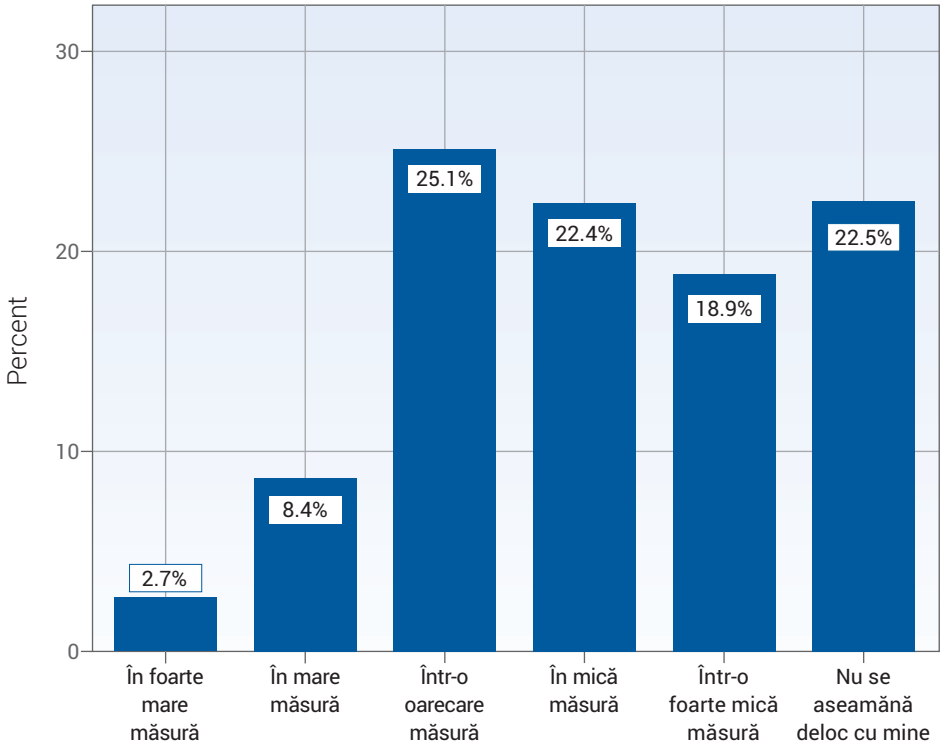

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că includerea lor cu restul elevilor îngreunează predarea pentru ceilalți elevi.**



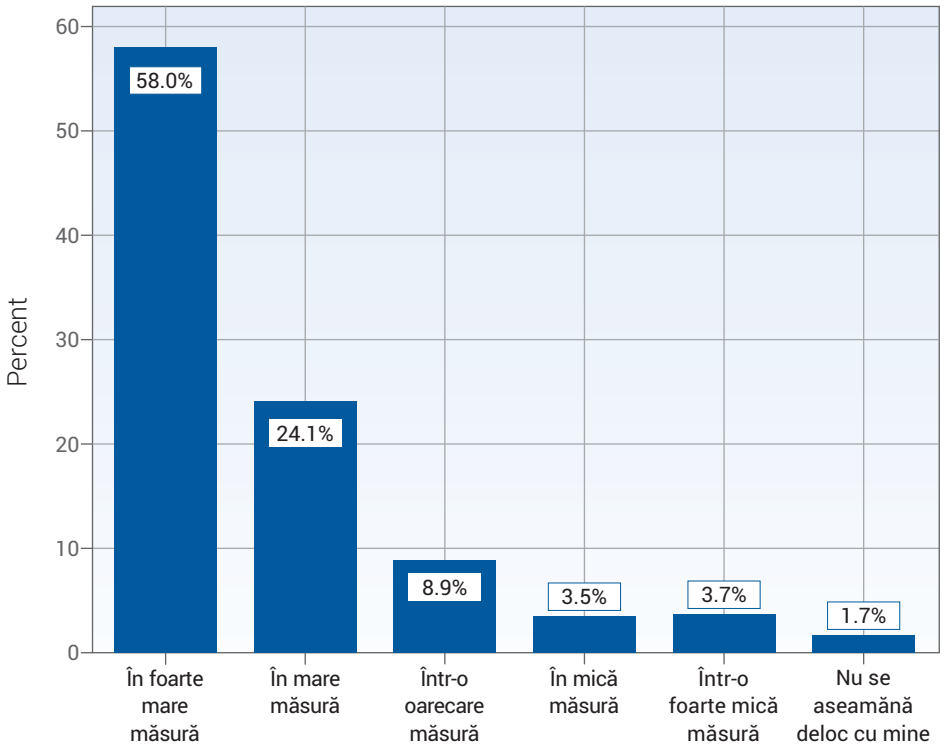

De ce ar fi bine să studieze în clase separate? (răspuns multiplu) **Pentru că includerea lor cu restul elevilor crează nemulțumiri din partea părinților celorlalți elevi.**



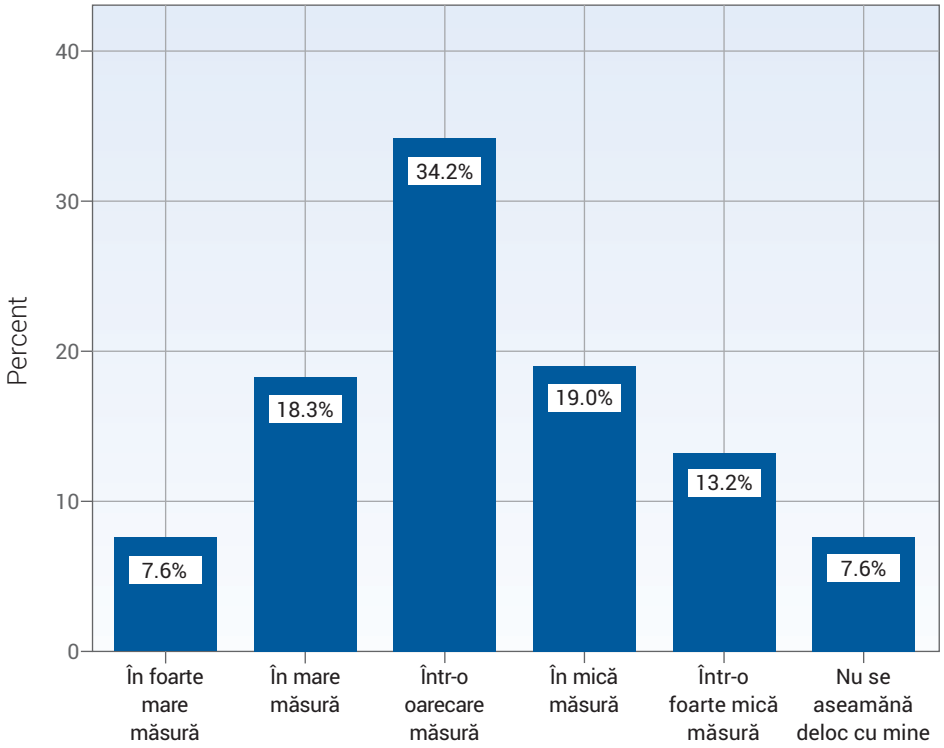

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să aibă idei noi şi să fie creativ/ă. Lui/ei îi place să facă totul în mod original/în felul său.**



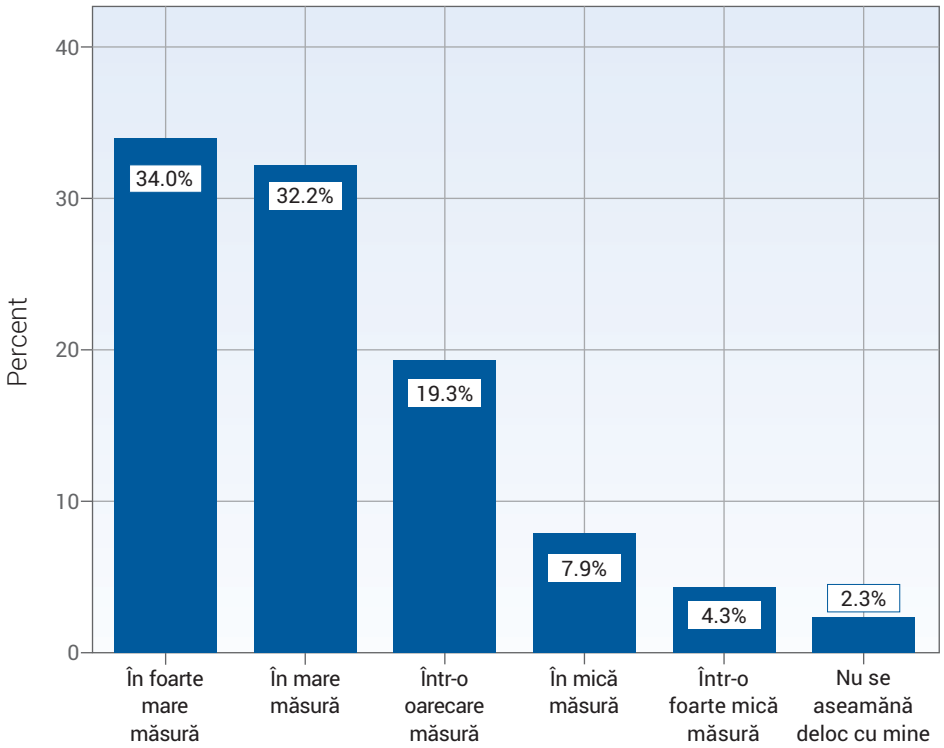

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important sa fie bogat/ă; vrea să aibă mulți bani şi lucruri scumpe.**



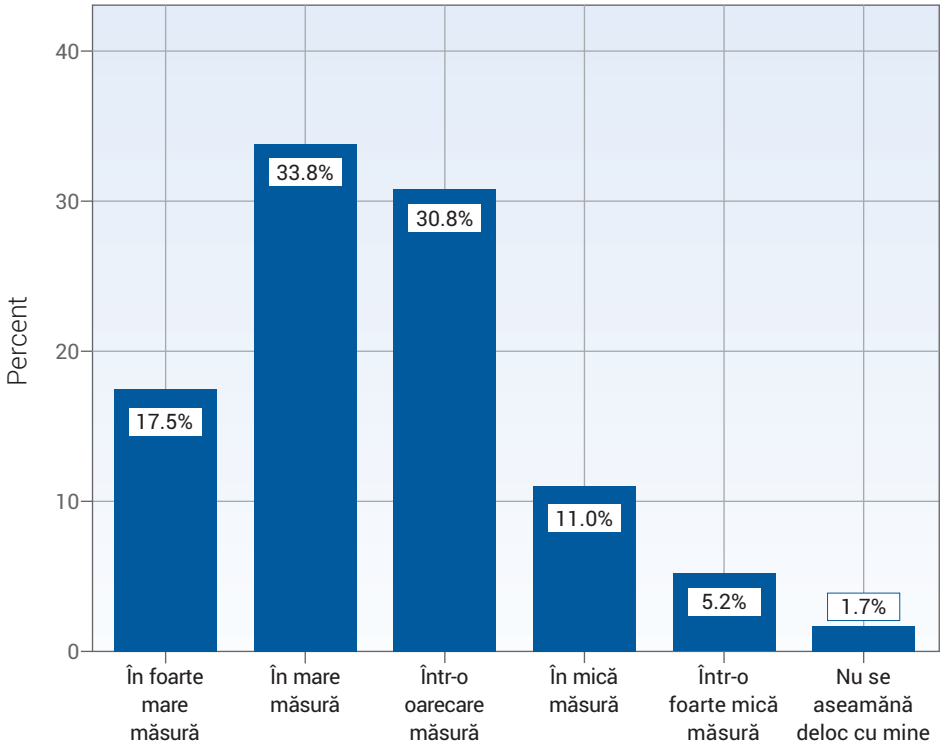

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? El/ea consideră că este important ca fiecare persoană să fie tratată în mod egal şi ca fiecare om să aibă şanse egale în viață.**



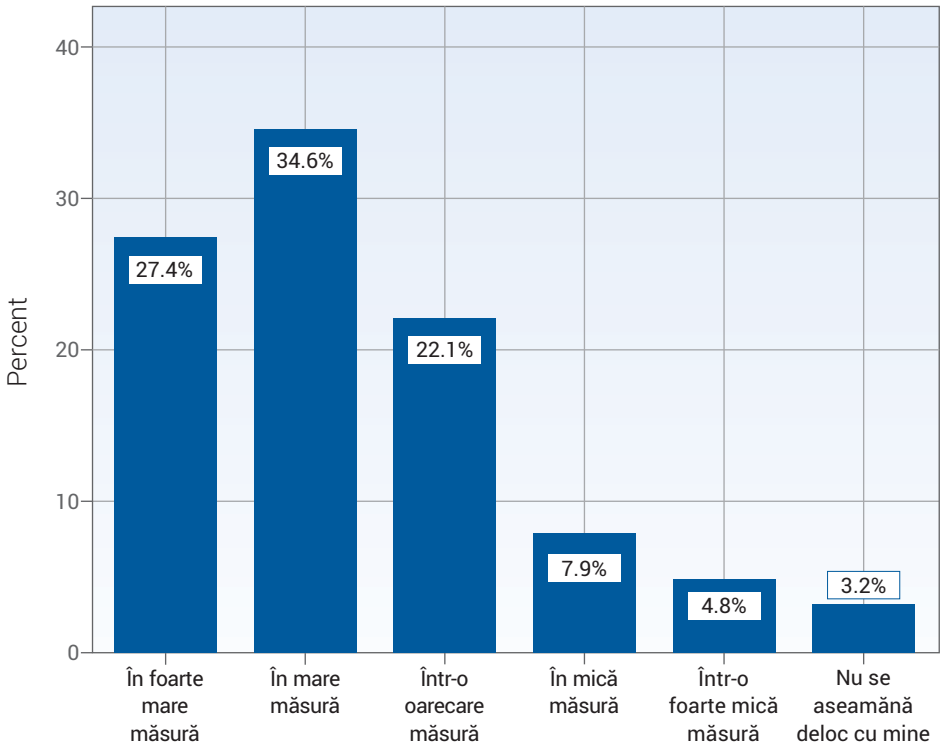

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să arate tuturor cât de priceput/ă este şi doreşte ca cei din jur să admire ceea ce face.**



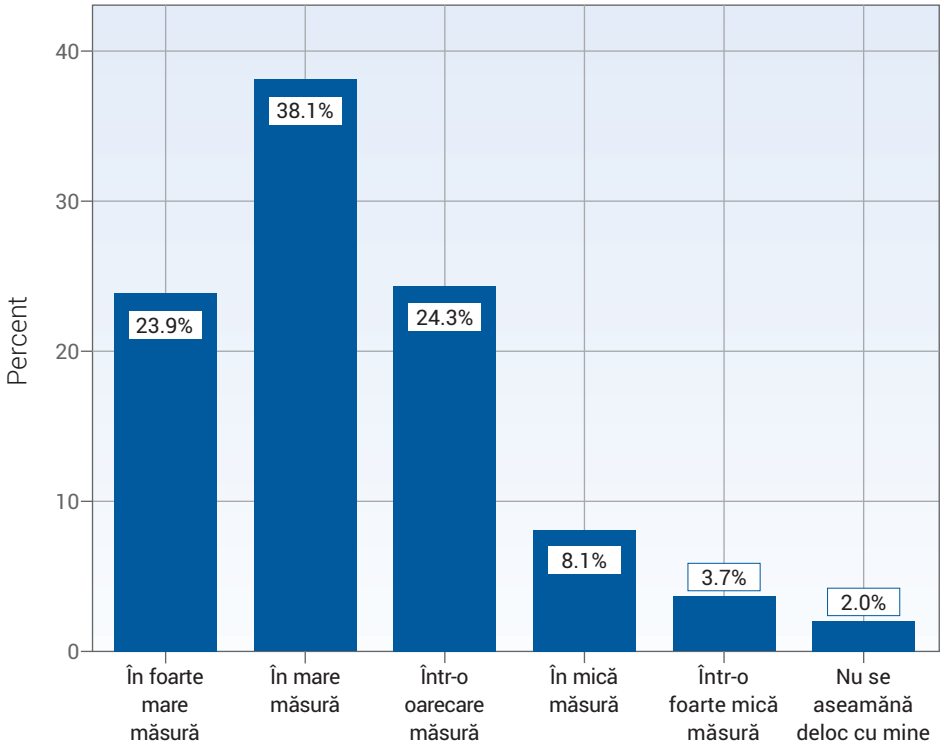

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să trăiască în locuri lipsite de pericole şi evită tot ceea ce i-ar putea pune în pericol propria-i siguranță.**



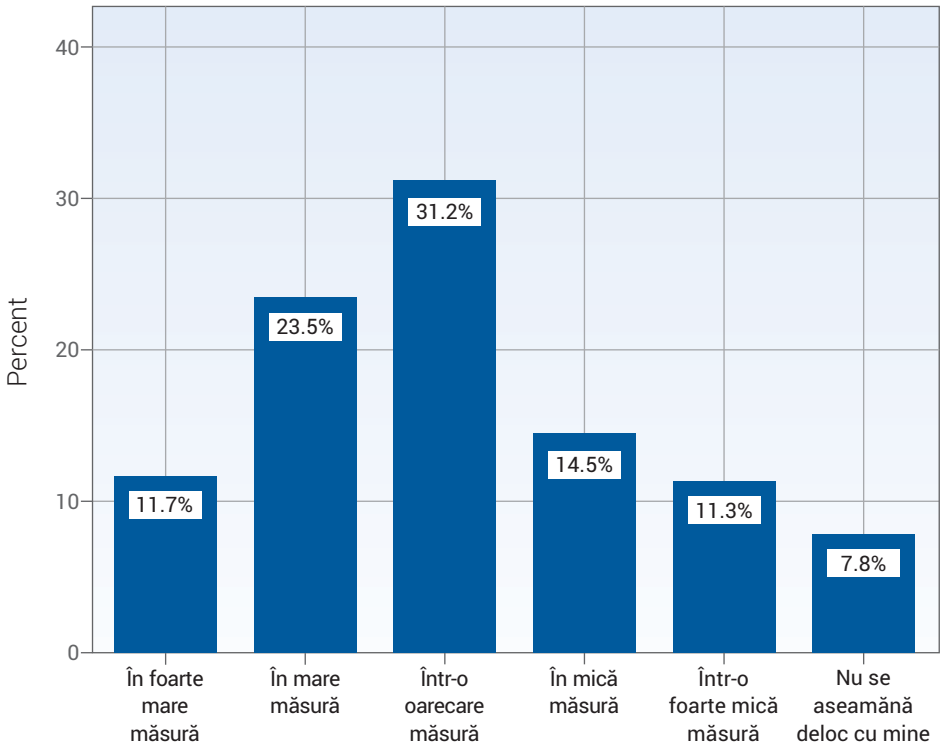

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Lui/ei îi plac surprizele şi caută mereu să facă lucruri noi. Consideră că în viață este important să faci lucruri noi şi diferite.**



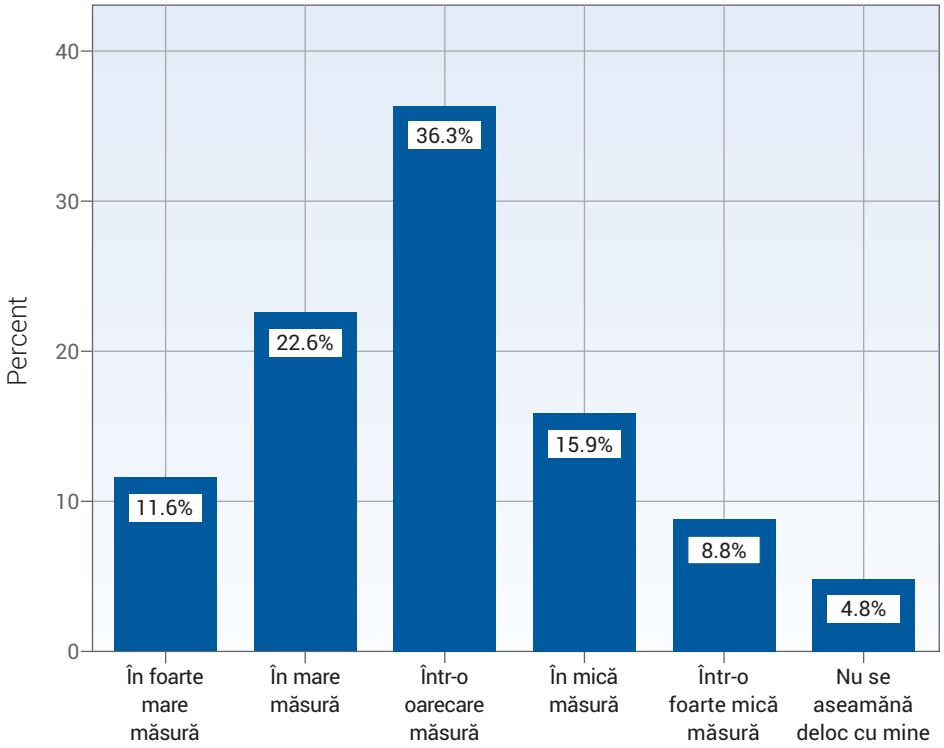

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? El/ea consideră că oamenii trebuie să facă ceea ce li se spune şi că trebuie să respecte în orice situație legile şi regulile, chiar şi atunci când nu sunt supravegheați de nimeni.**



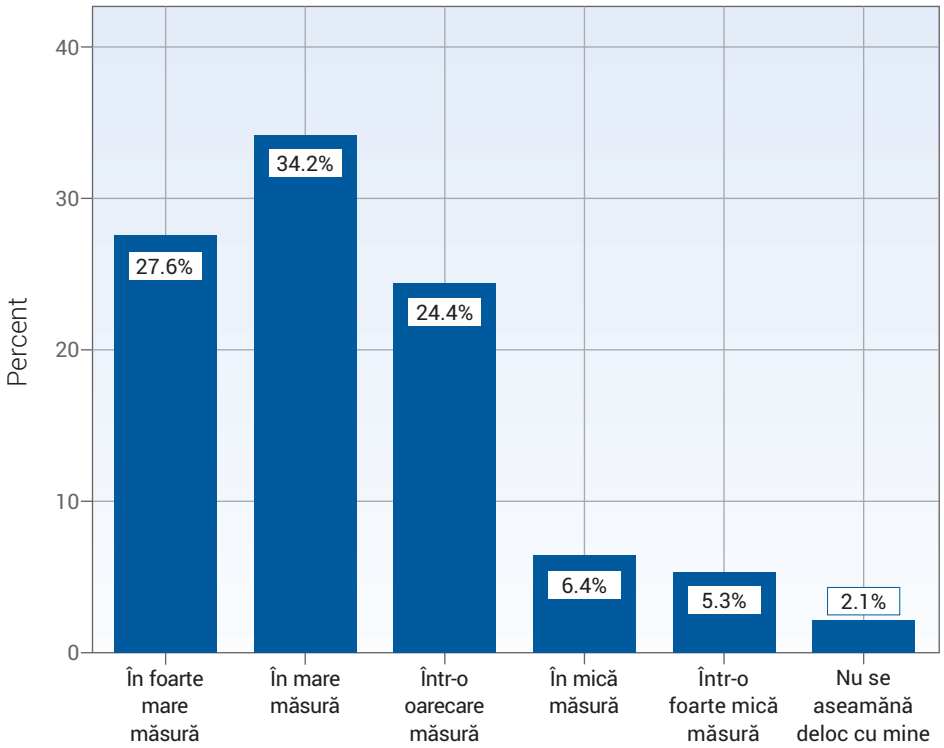

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să asculte ceea ce spun oameni diferiți de el/ea. Chiar şi atunci când nu este de acord cu alții, el/ea doreşte totuşi să le înțeleagă părerile.**



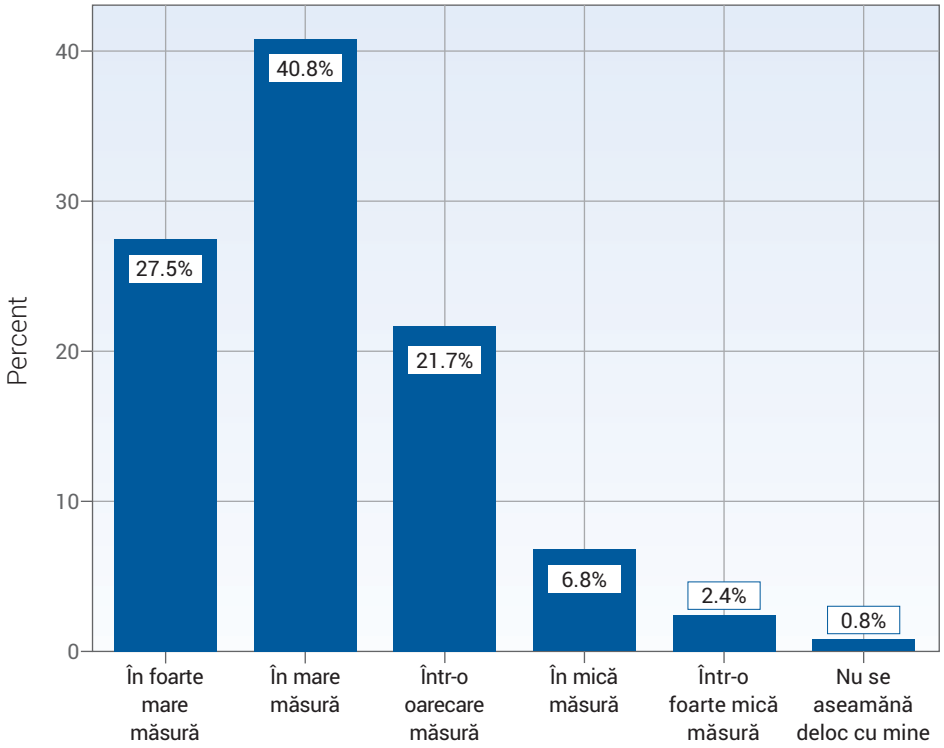

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea, este important să fie umil/ă şi modest/ă şi nu încearcă să atragă atenția asupra sa.**



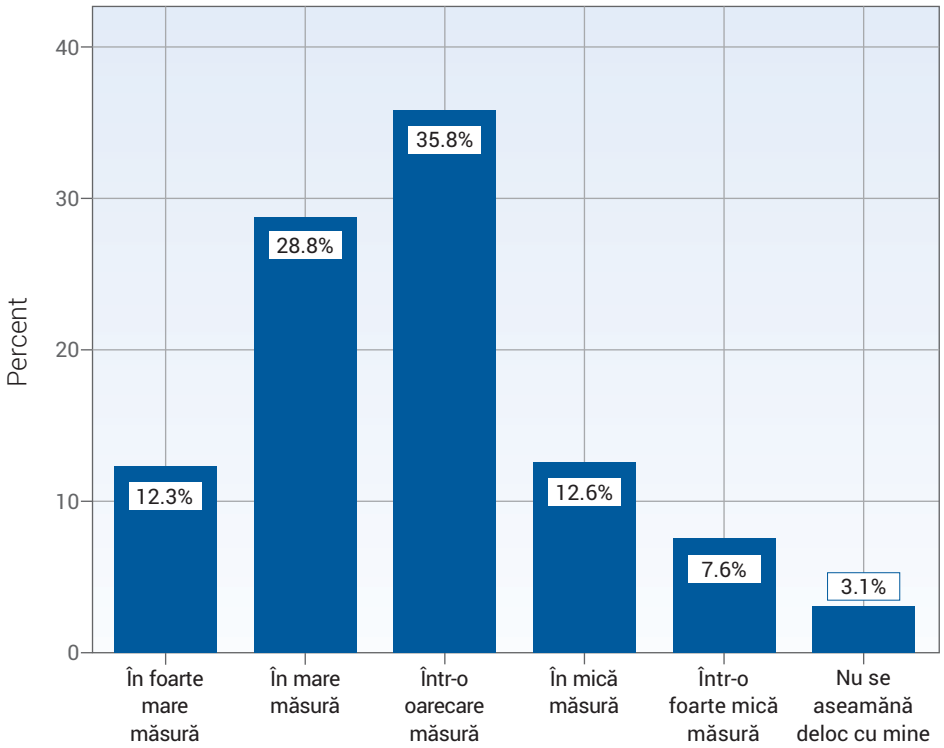

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să se simtă bine şi îi place să se răsfețe.**



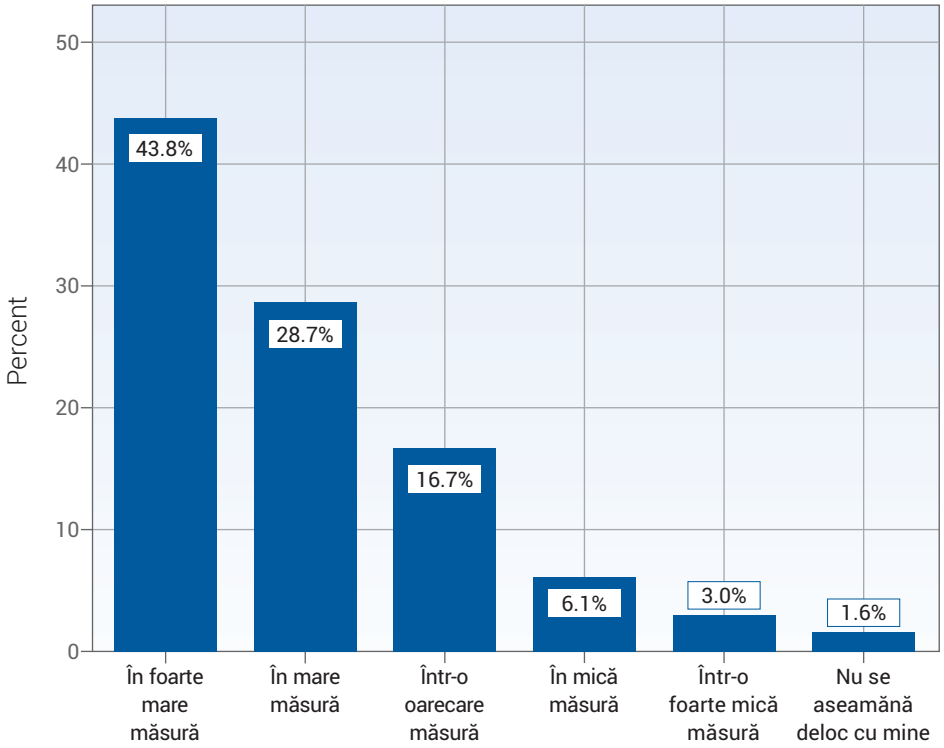

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să ia singur/ă decizii; îi place să fie liber/ă şi să nu depindă de alții.**



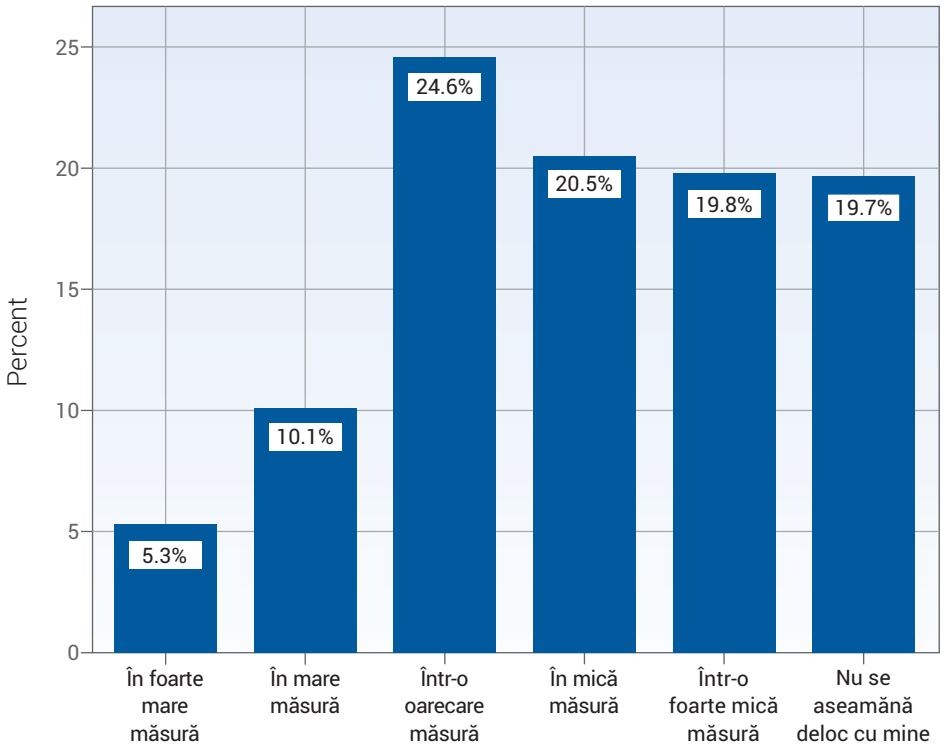

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să îi ajute pe cei din jur şi îi place să aibă grijă de bunăstarea lor.**



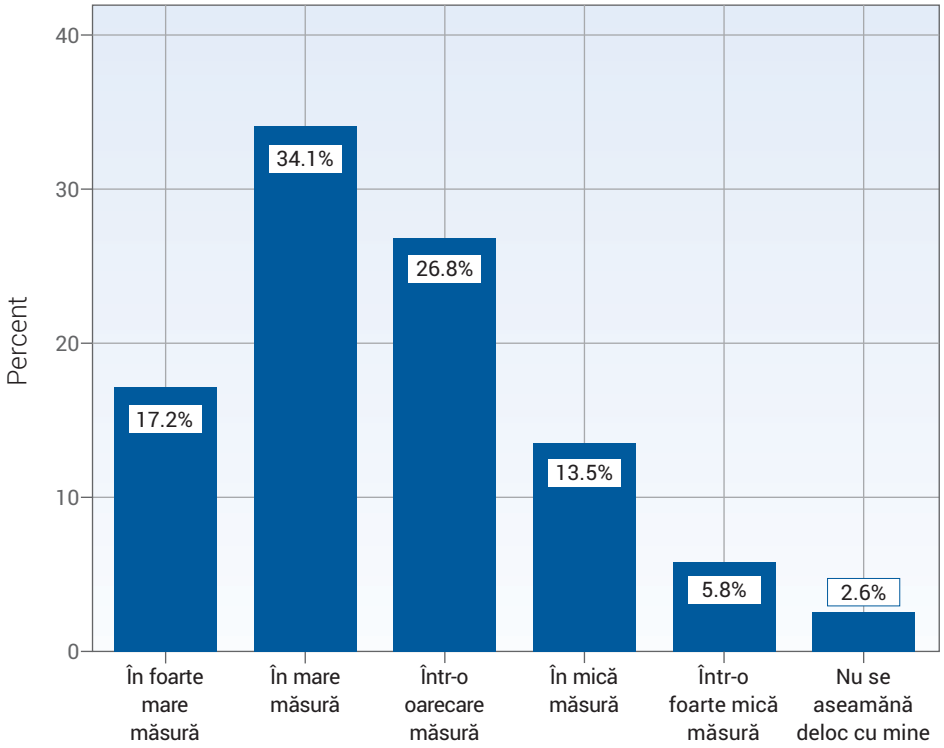

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? A avea succes este foarte important pentru el/ea şi speră ca ceilalți să îi recunoască meritele şi realizările.**



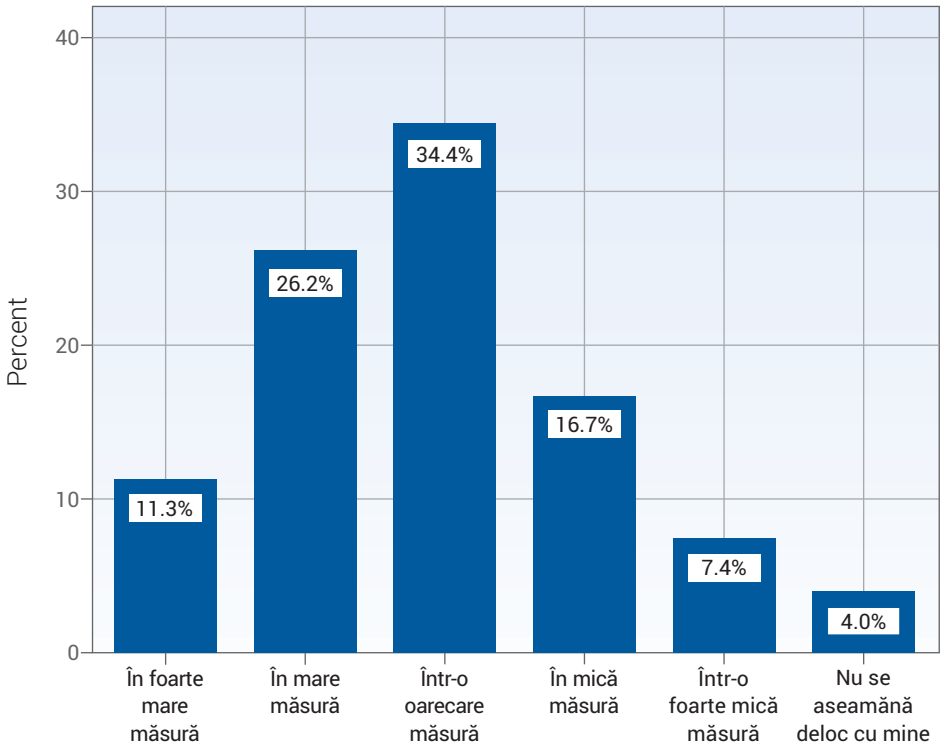

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important ca statul să-l apere de orice amenințare şi îşi doreşte un stat puternic care să fie capabil să îşi protejeze cetățenii.**



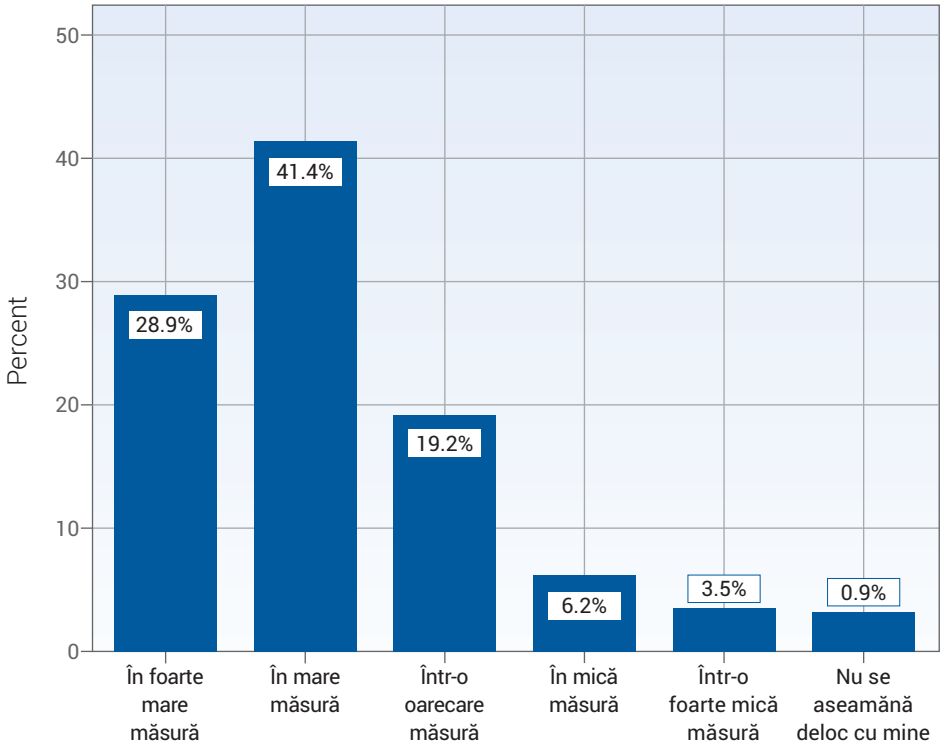

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Lui/ei îi plac aventurile, îi place să-şi asume riscuri şi doreşte să aibă o viață aventuroasă.**



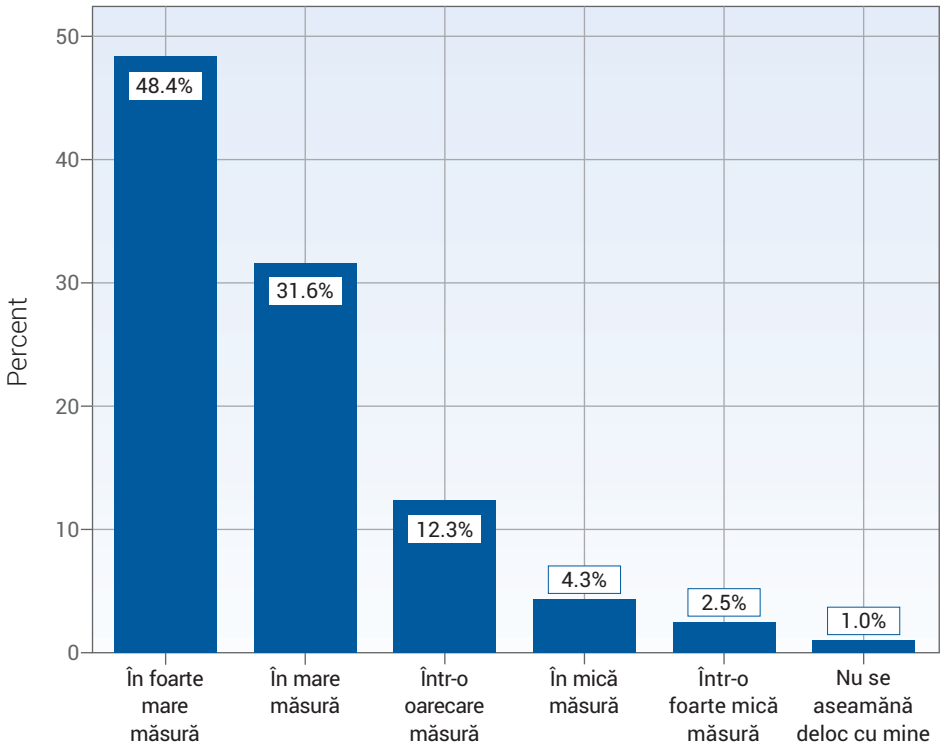

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs.**În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să se comporte aşa cum trebuie şi evită să facă lucruri care ar putea fi considerate de alții drept greşite.**



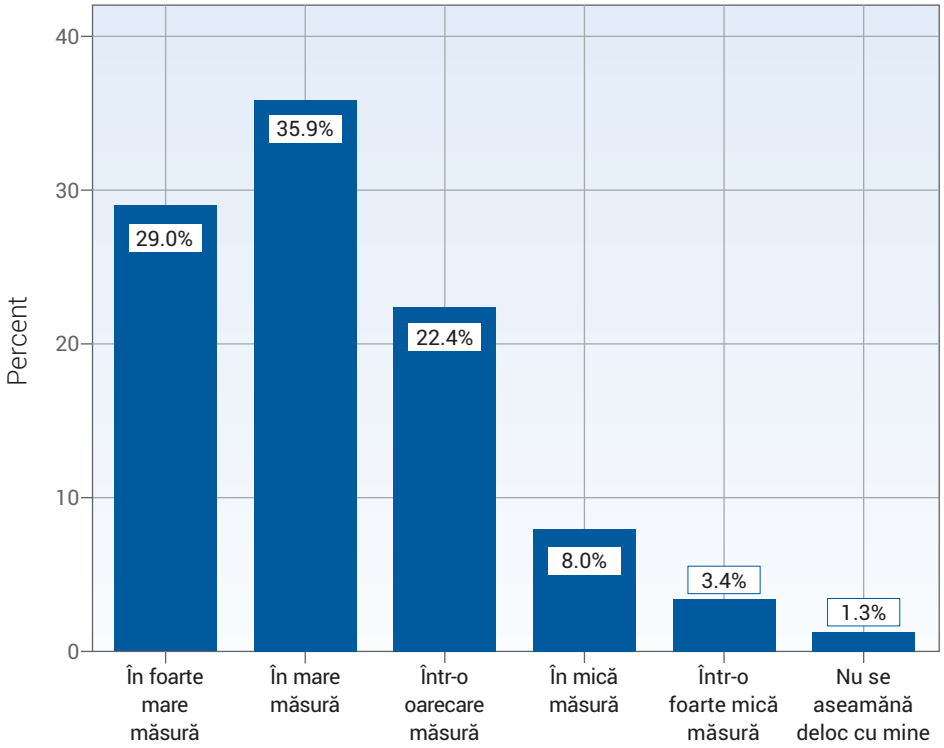

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să fie respectat/ă de ceilalți oameni si vrea ca aceştia să facă ceea ce le spune.**



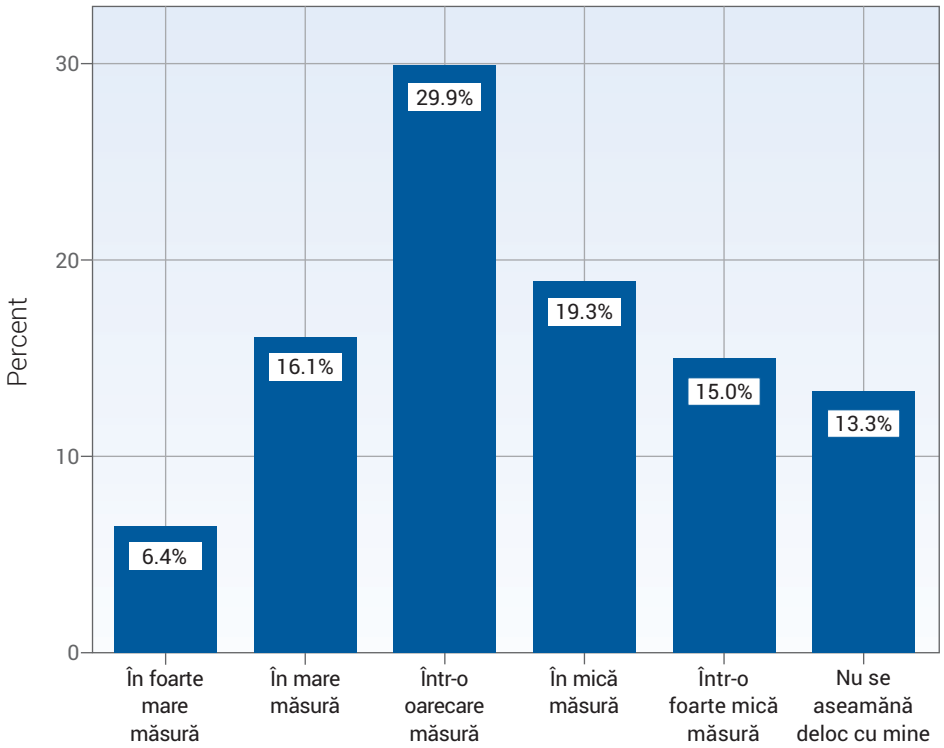

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea este important să fie loial/ă prietenilor/prietenelor săi/sale şi să li se dedice.**



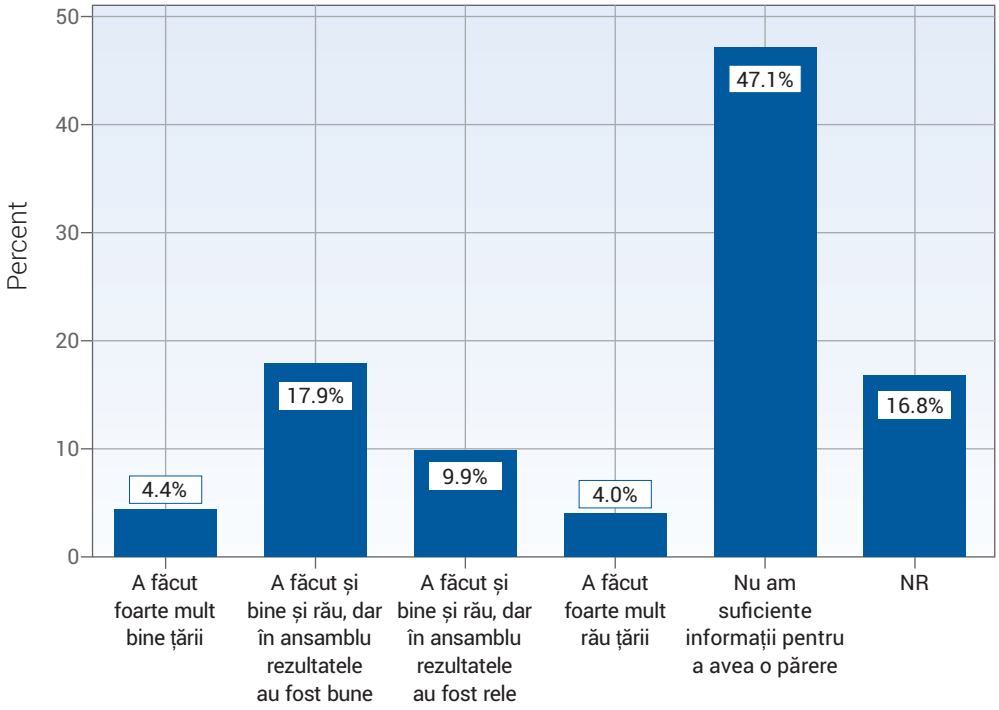

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? El/ea consideră că oamenilor ar trebui să le pese de mediul înconjurător (de natură) şi grija față de mediu este importantă pentru el/ea.**



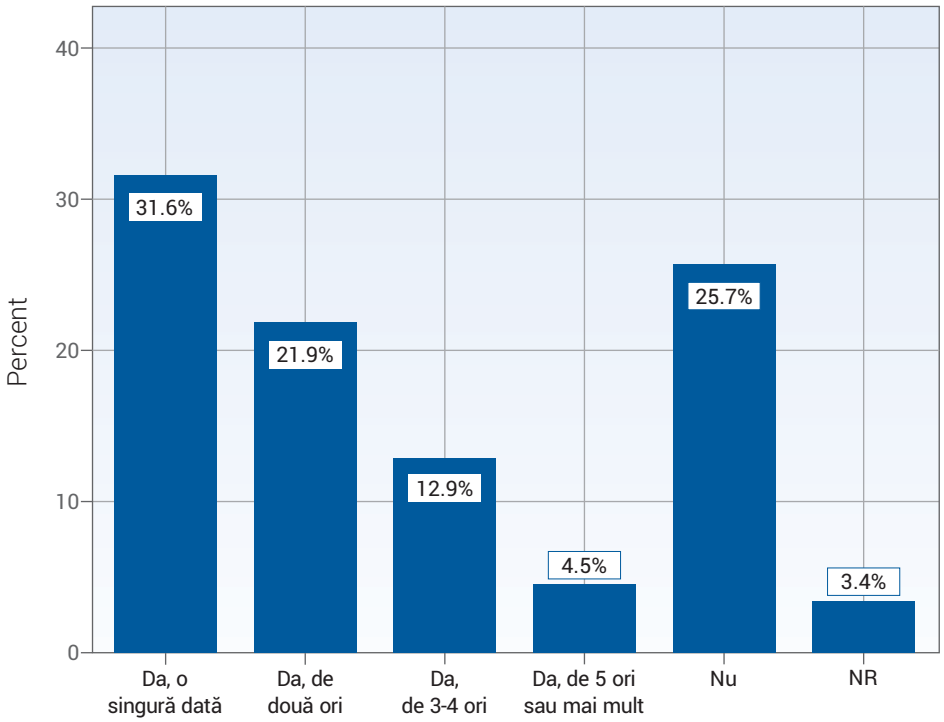

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? Pentru el/ea tradiția este importantă şi încearcă să respecte obiceiurile familiei sau religiei sale.**



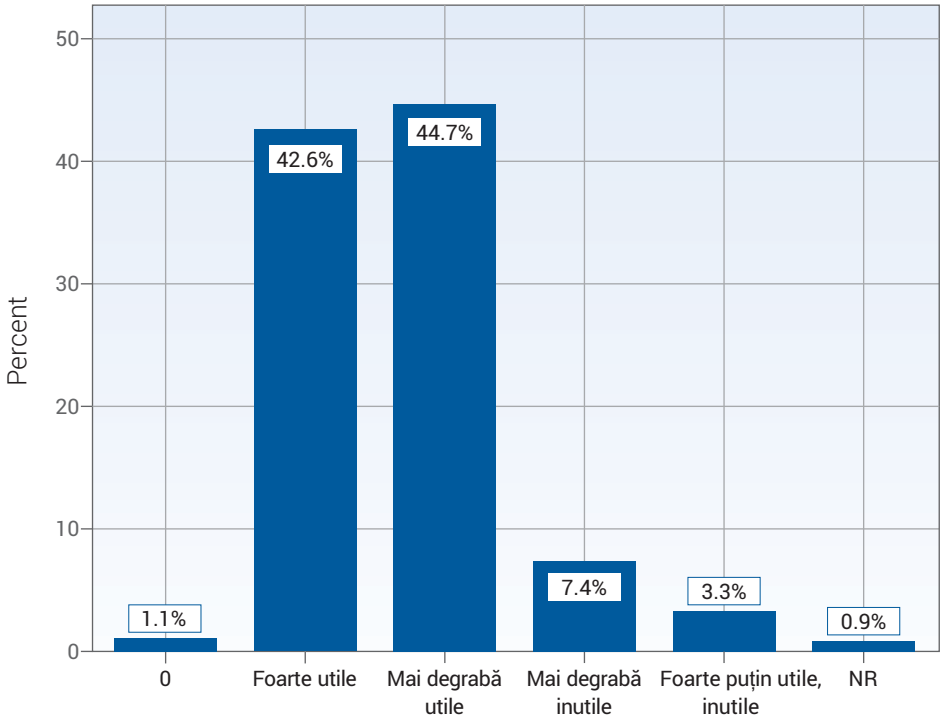

În cele ce urmează, am să vă citesc o serie de afirmaţii care descriu ori se referă la diferite persoane. Vă voi citi fiecare dintre aceste afirmaţii și vă rog să-mi precizaţi măsura în care persoana descrisă seamănă sau nu cu dvs. **În ce măsură se aseamănă persoanele descrise mai jos cu dvs? El/ea caută orice ocazie pentru a se distra. A găsi lucruri care să-i provoace plăcere este important pentru el/ea.**



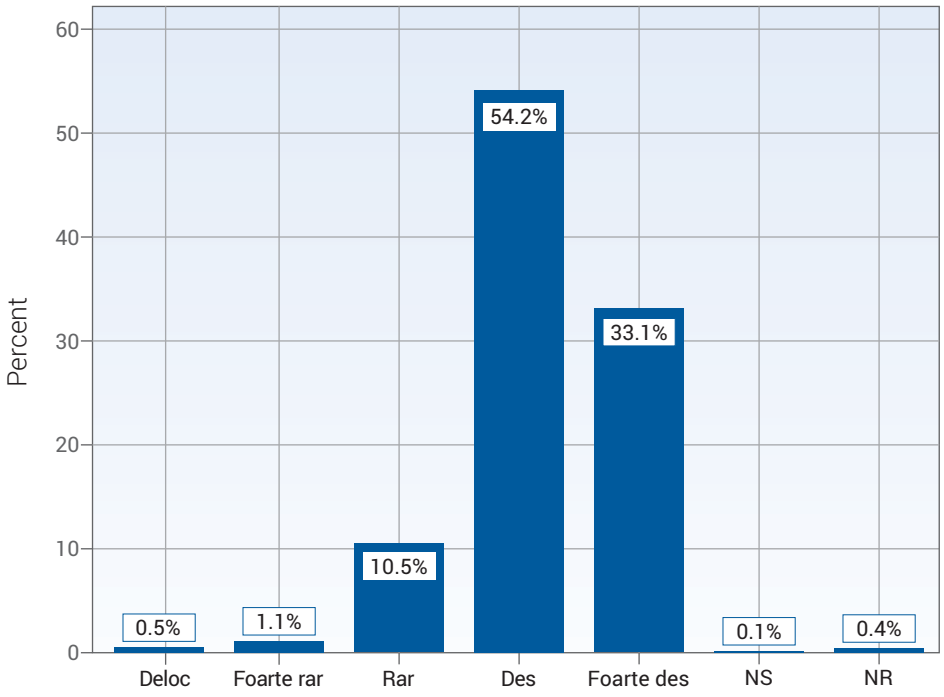

Mareșalul Ion Antonescu este un personaj istoric controversat, unii considerându-l un șef de stat care a făcut mult rău ţării, în timp ce alţii susţin că a fost un șef de statcare a făcut mult bine ţării. **Care este părerea dvs. despre mareșalul Antonescu?**



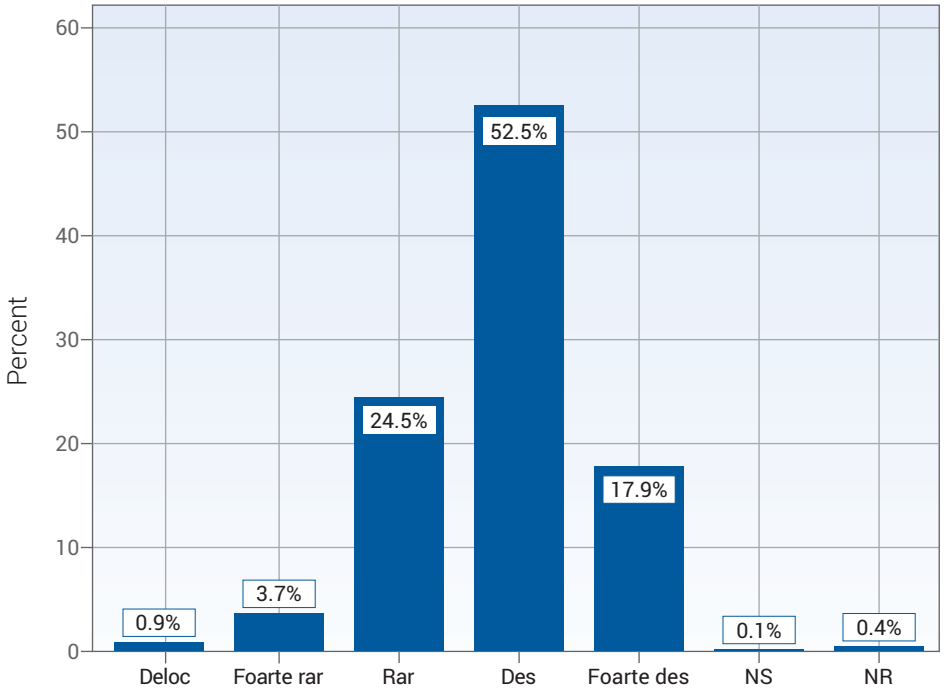

Dvs ați participat la cursuri de perfecționare profesională în ultimul an?



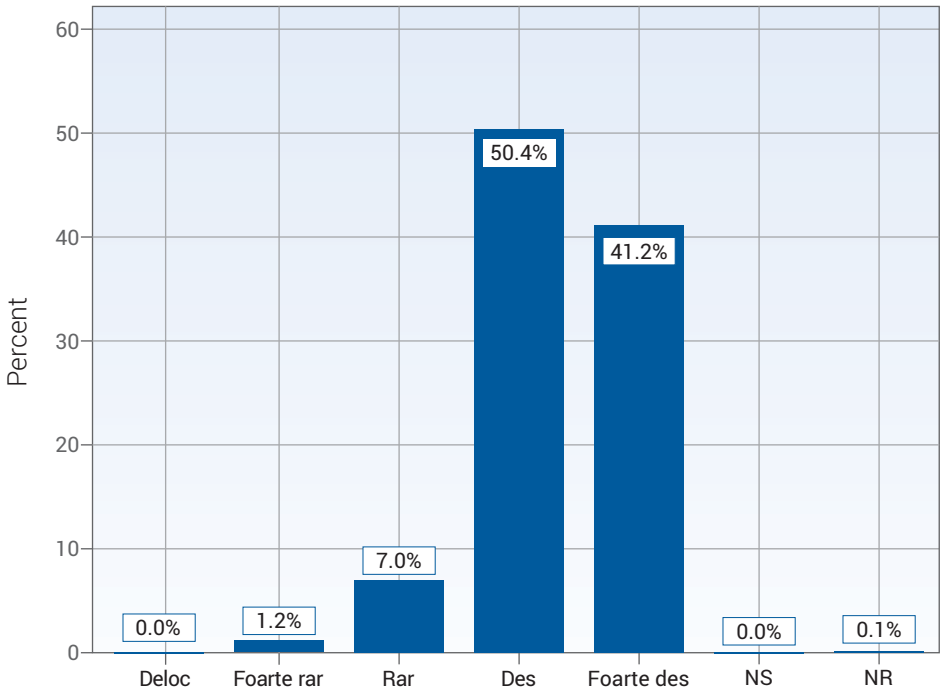

Cât de utile considerați că au fost aceste cursuri pentru activitatea dvs. desfășurată la catedră?



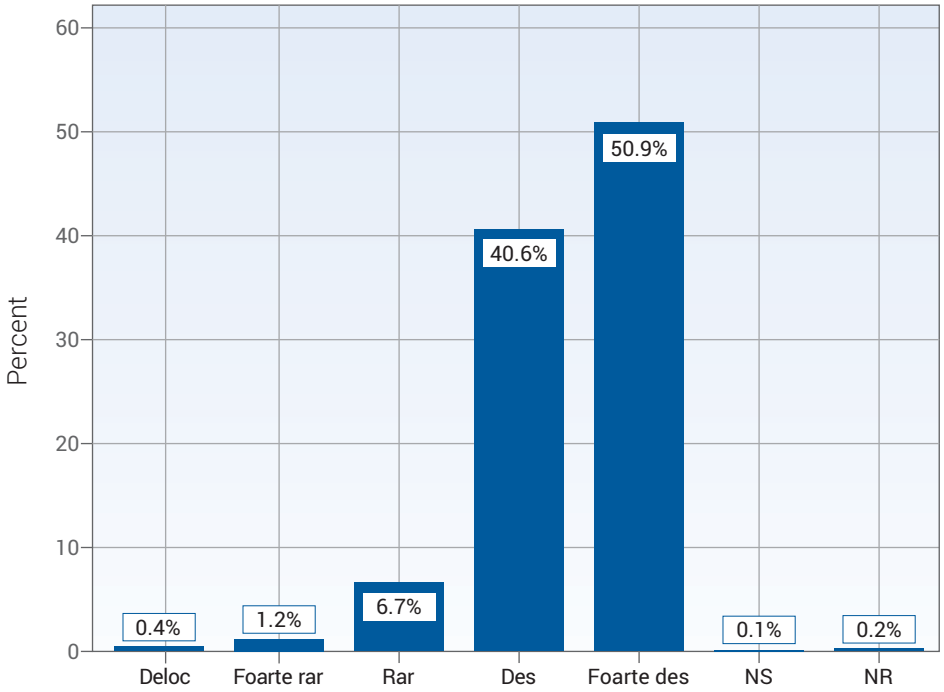

Cât de des obișnuiţi să ...? **a. ...vă consultați, colaborați cu profesori care predau aceeași disciplină**



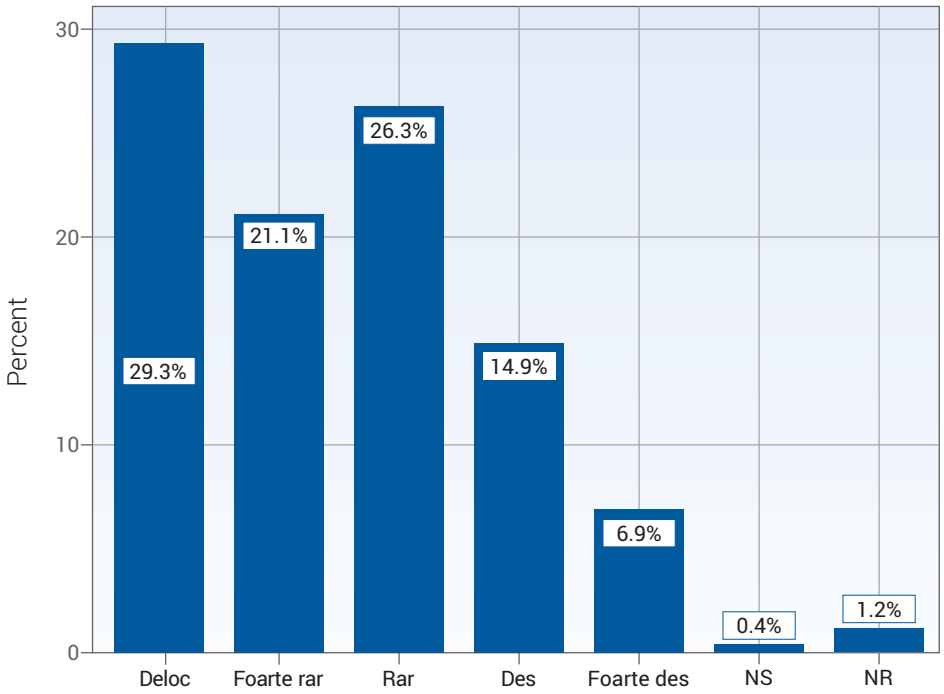

Cât de des obișnuiţi să ...? **b. ...participați la mese rotunde, simpozioane, lecții deschise.**



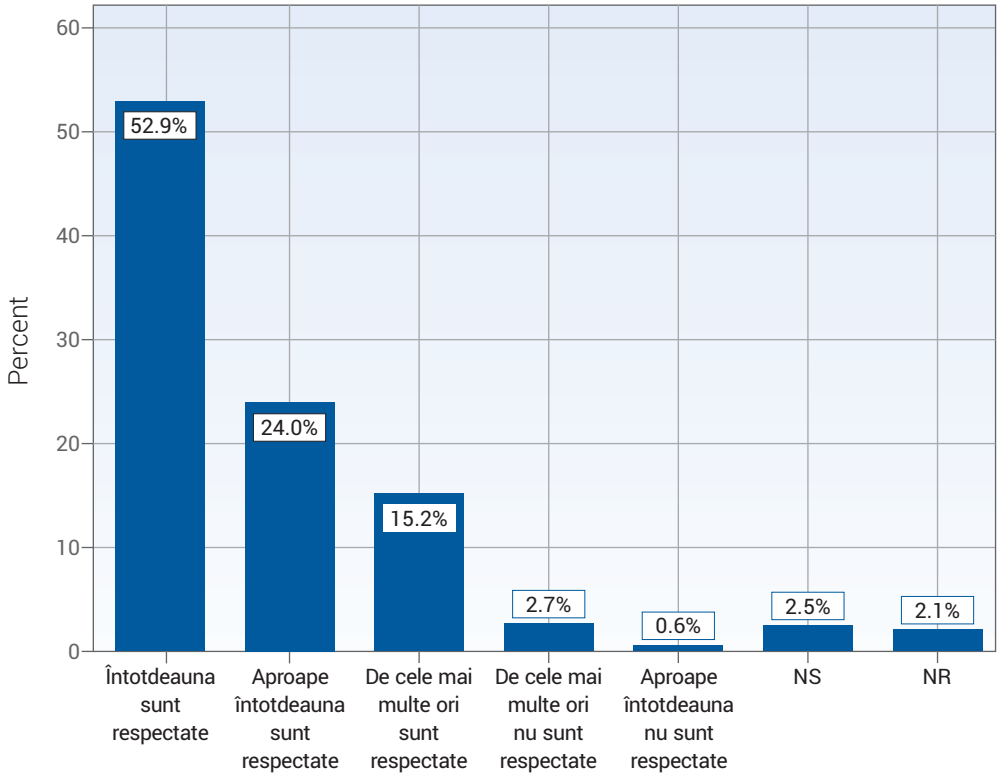

Cât de des obișnuiţi să ...? **c. ...citiți cărți și articole cu privire la disciplina pe care o predați.**



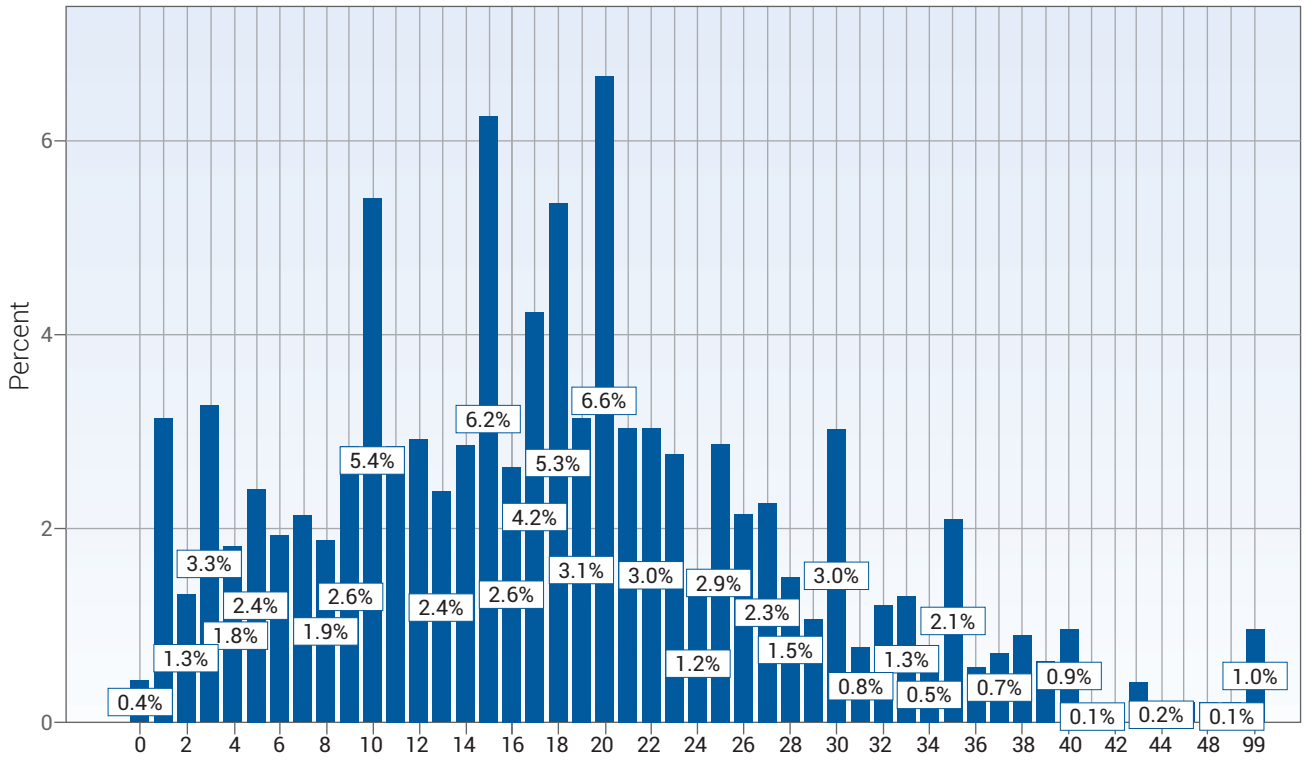

Cât de des obișnuiţi să ...? **d. ...vă documentați pe Internet cu privire la disciplina pe care o predați.**



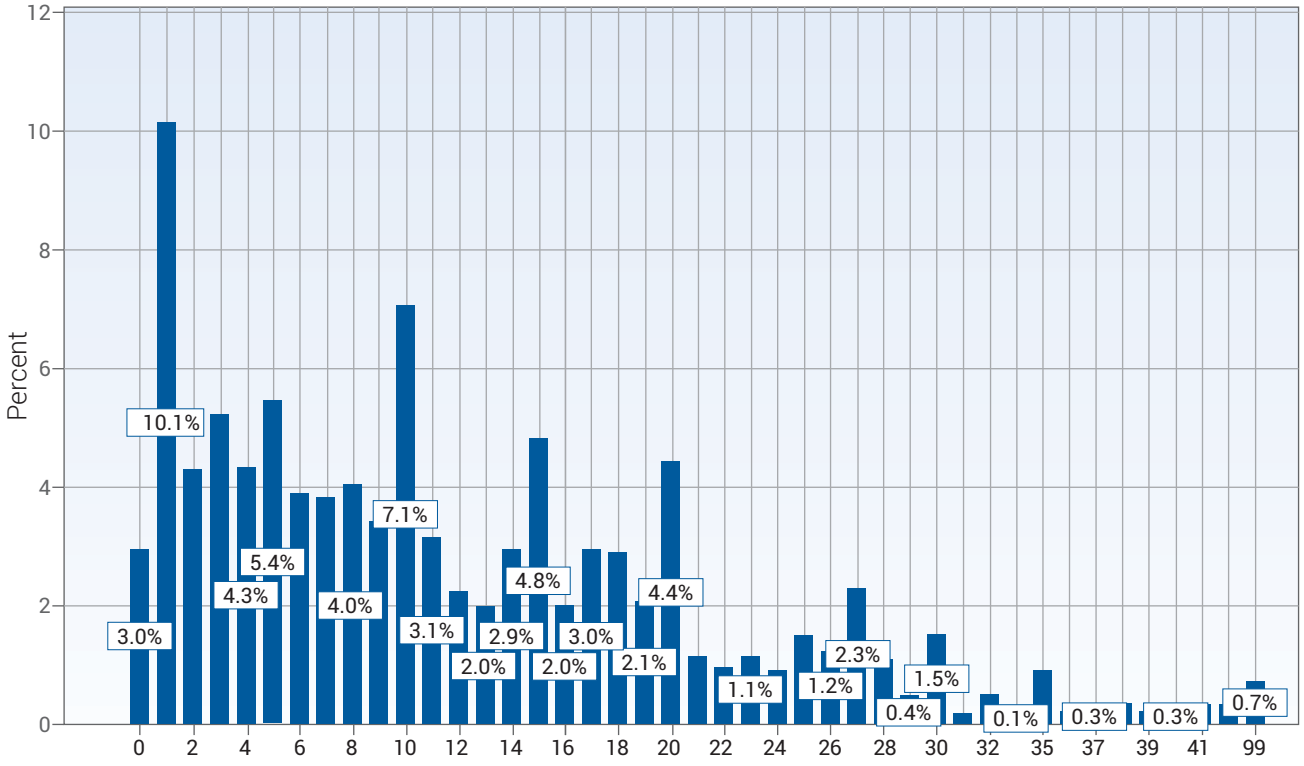

Cât de des obișnuiţi să ...? **e. ...publicați articole, cărți.**



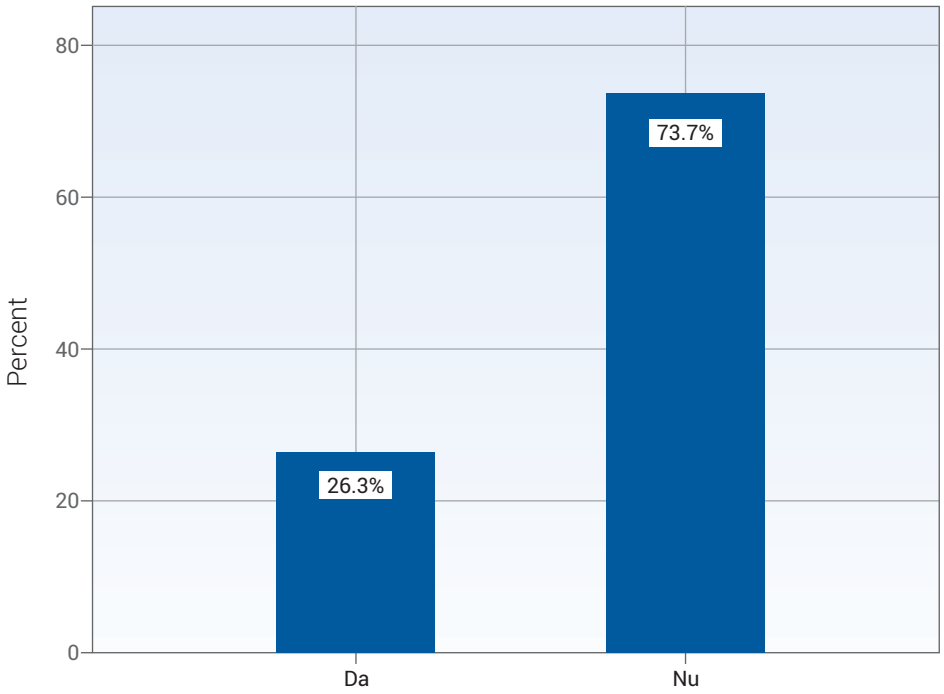

În general procedurile de avansare într-un grad didactic superior sunt sau nu respectate în sistemul educațional românesc?



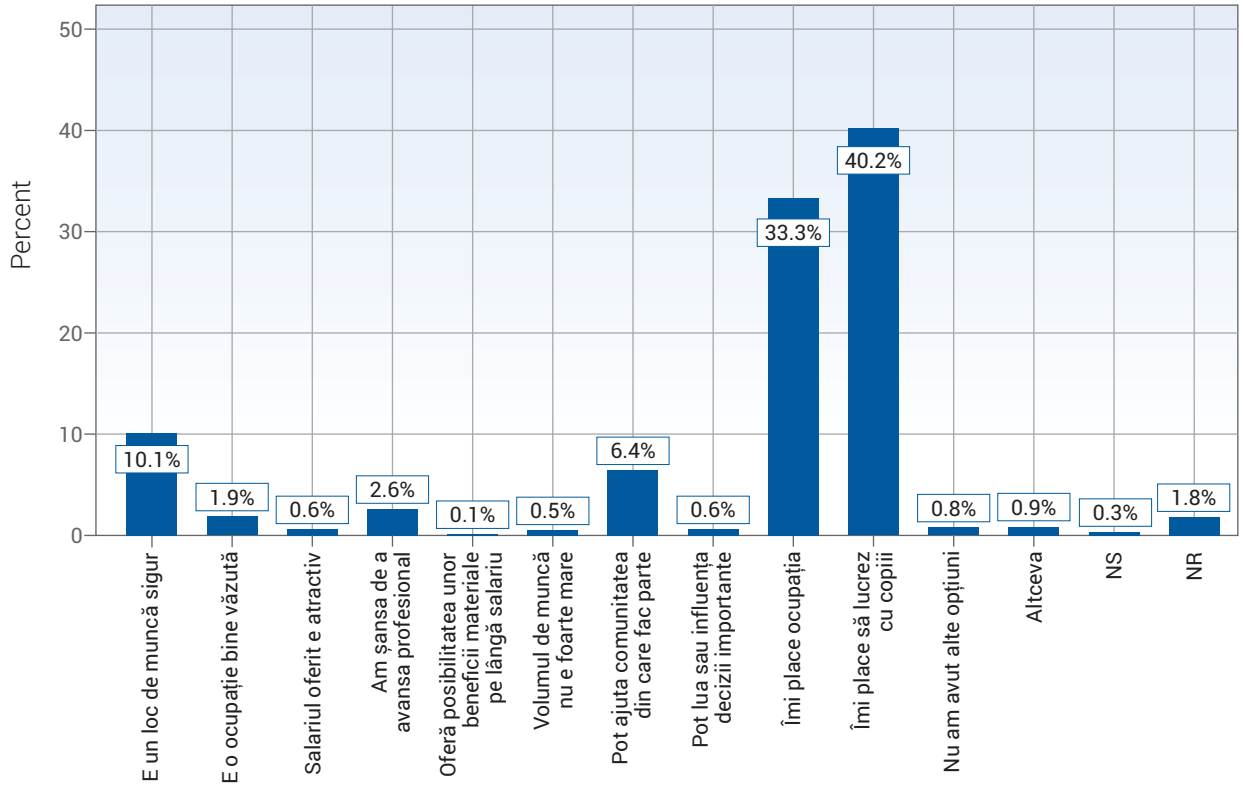

De cât timp lucrați ca profesor? (în ani)



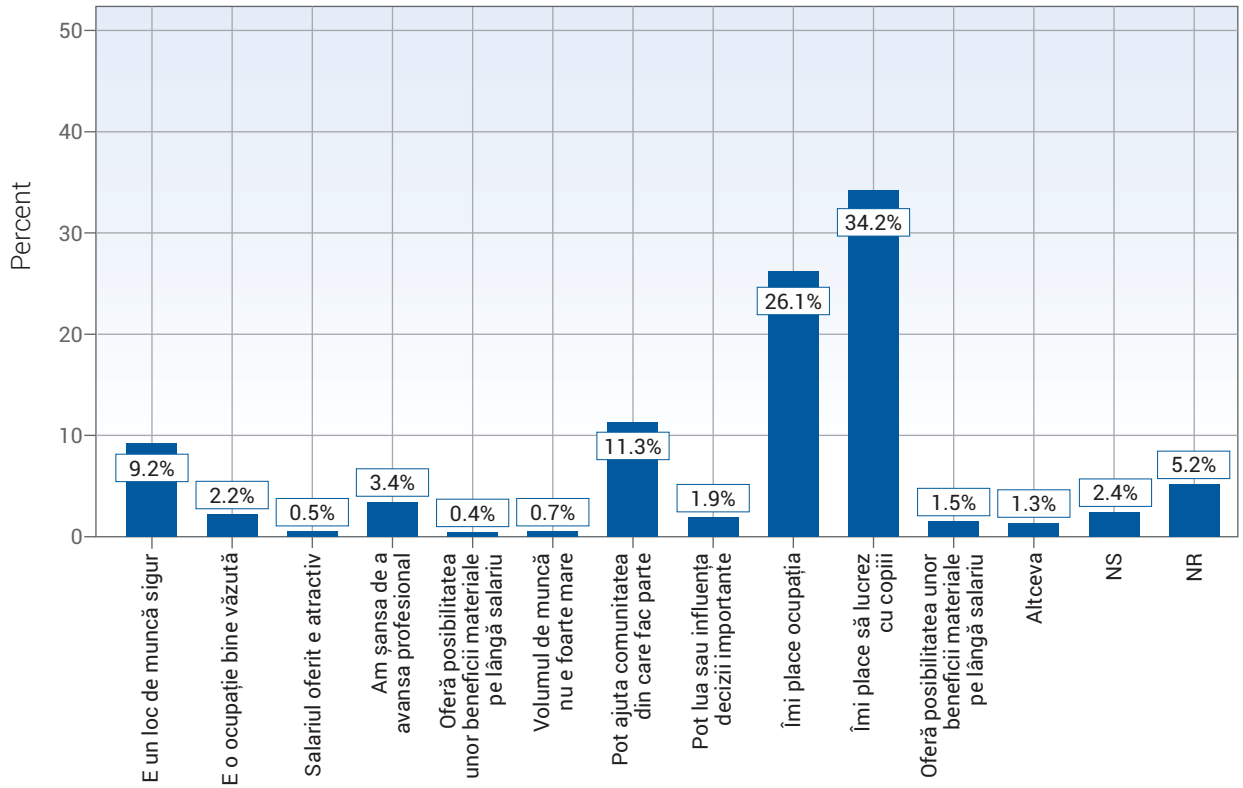

De cât timp lucrați ca profesor în această școală? (în ani)



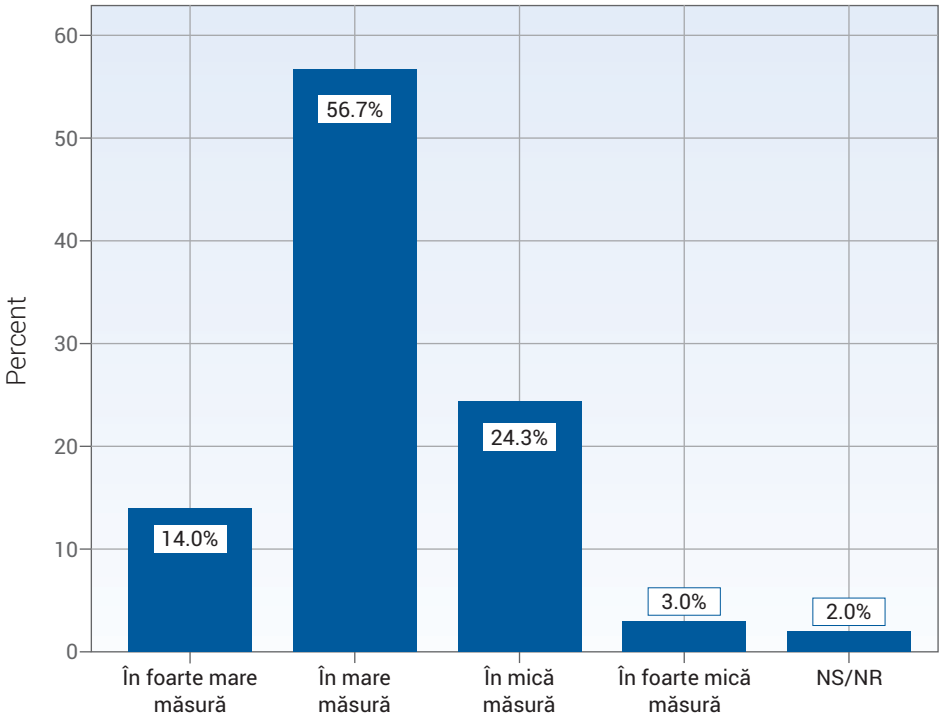

Ați mai avut o altă profesie înainte, în afară de cea de profesor?



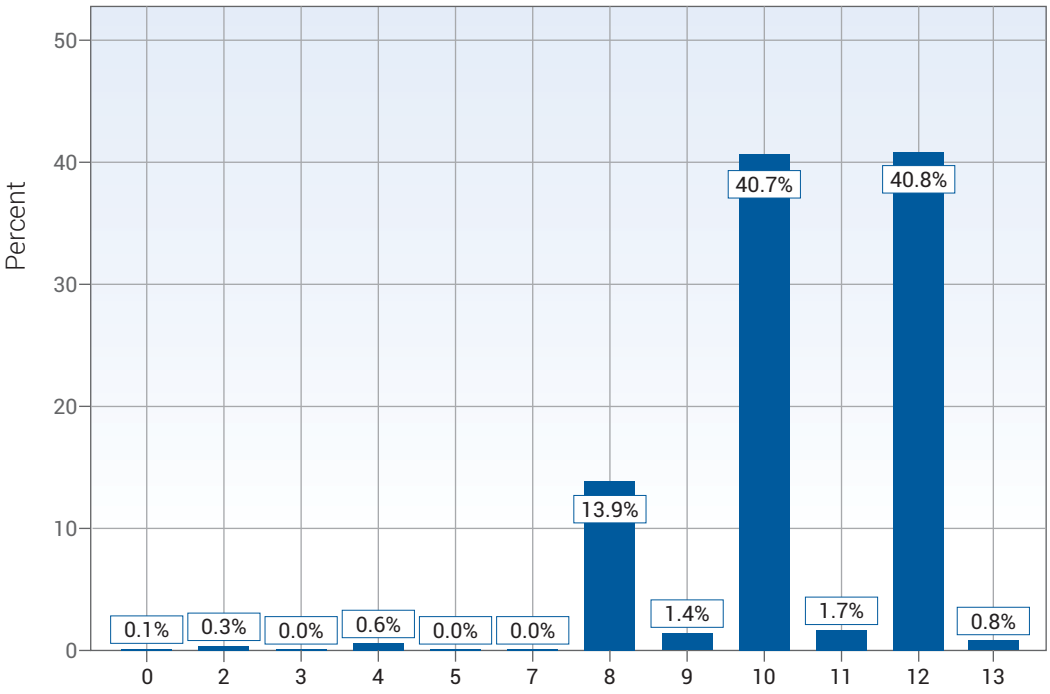

Care sunt principalele motive pentru care ați ales să fiți profesor? (maxim 2 mențiuni)



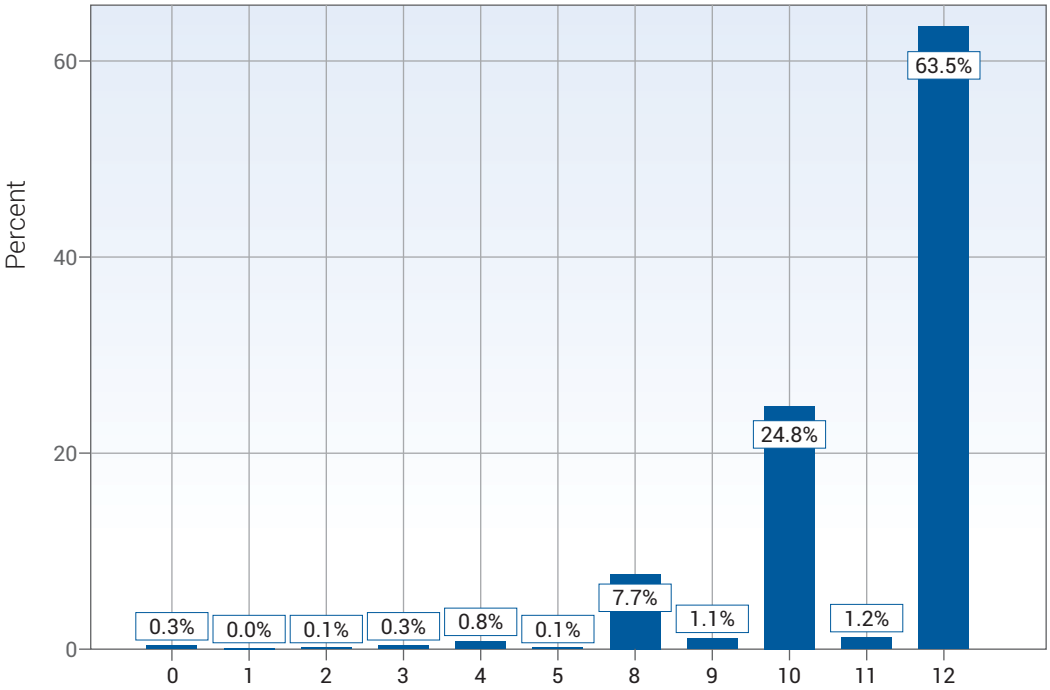

Care sunt principalele motive pentru care ați ales să fiți profesor? (maxim 2 mențiuni)



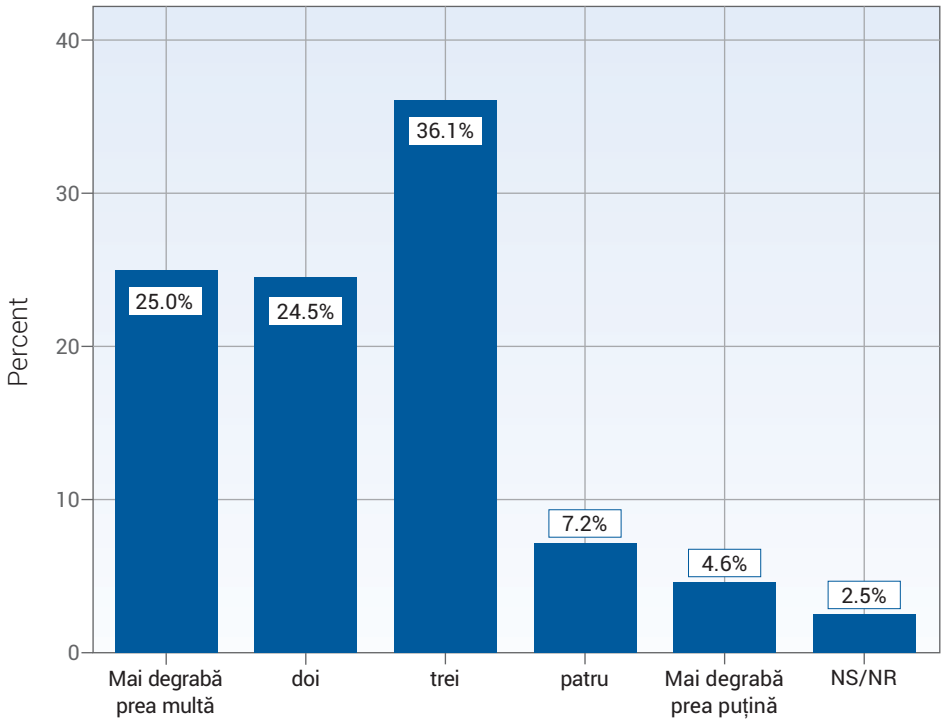

În ce măsură credeți că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor?



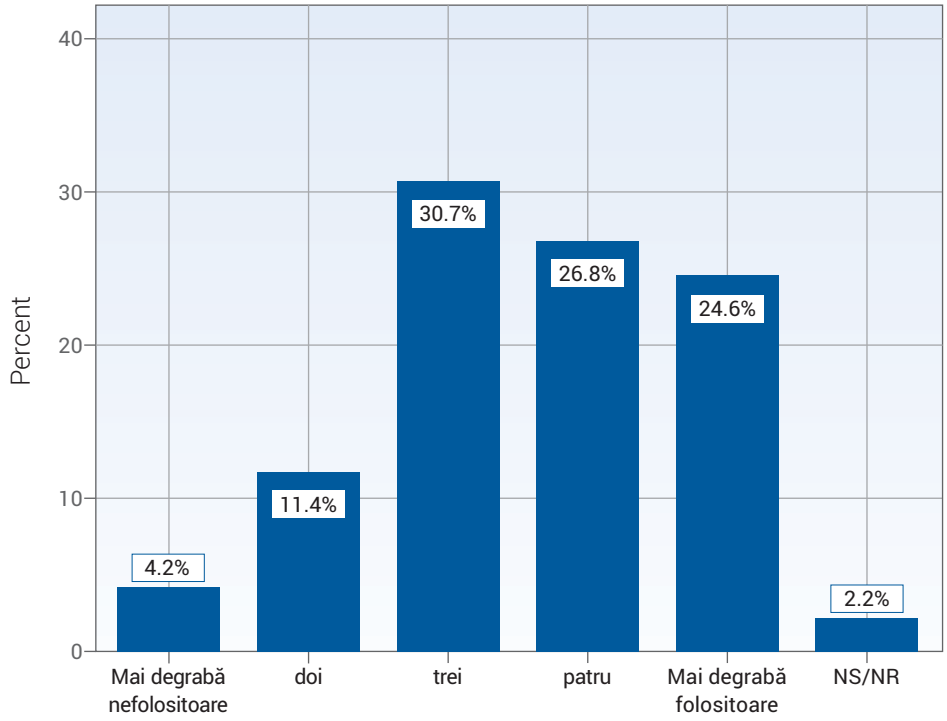

După părerea dvs., câte clase credeţi că ar trebui să fie obligatorii în învăţământul preuniversitar?
a. Număr de clase obligatorii.



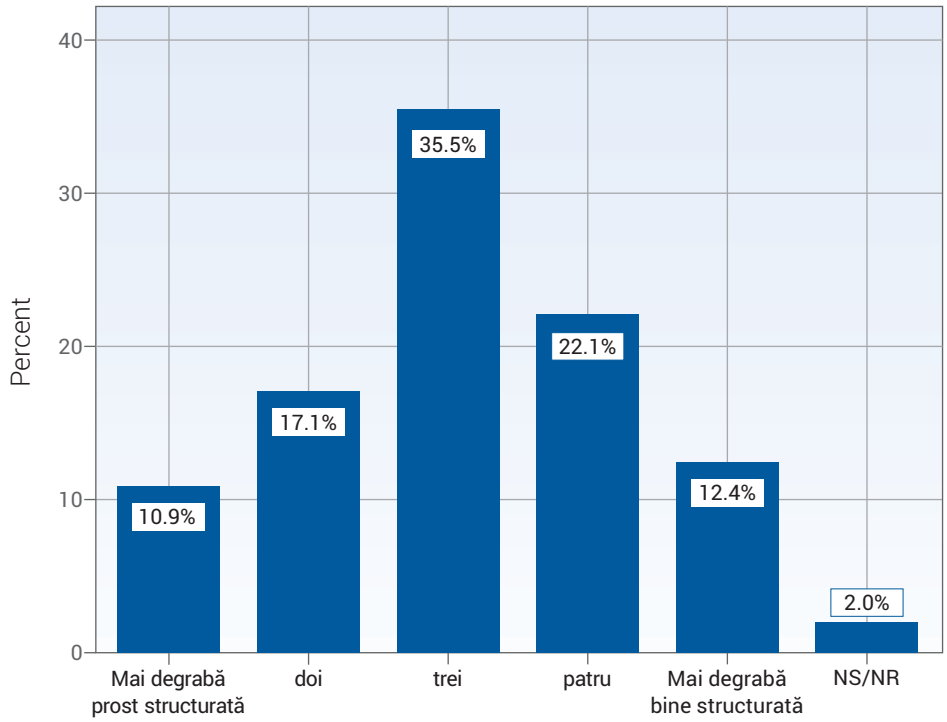

Dar gratuite (pentru care să nu se plătească taxe? **b. Număr de clase gratuite.**



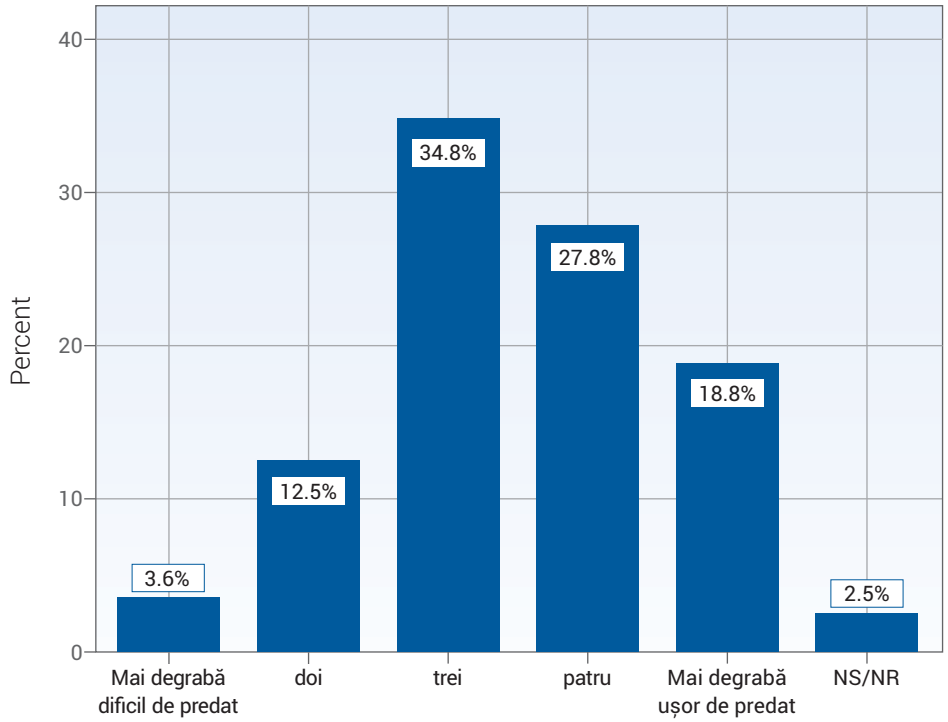

**Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați?** Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* **Prea multă / Prea puțină.**



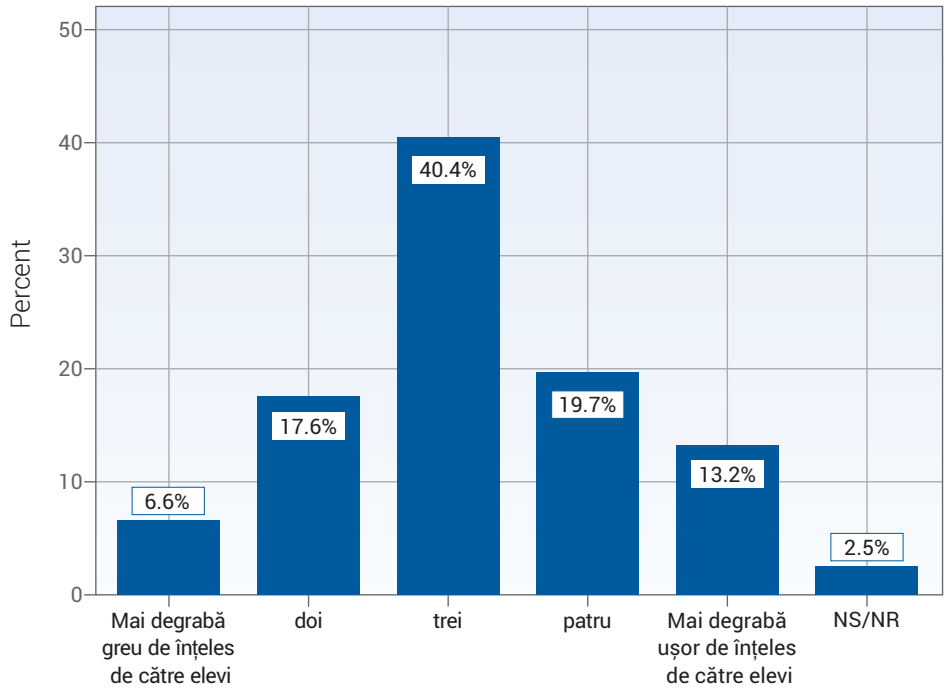

Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați? Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* Nefolositoare / Folositoare.



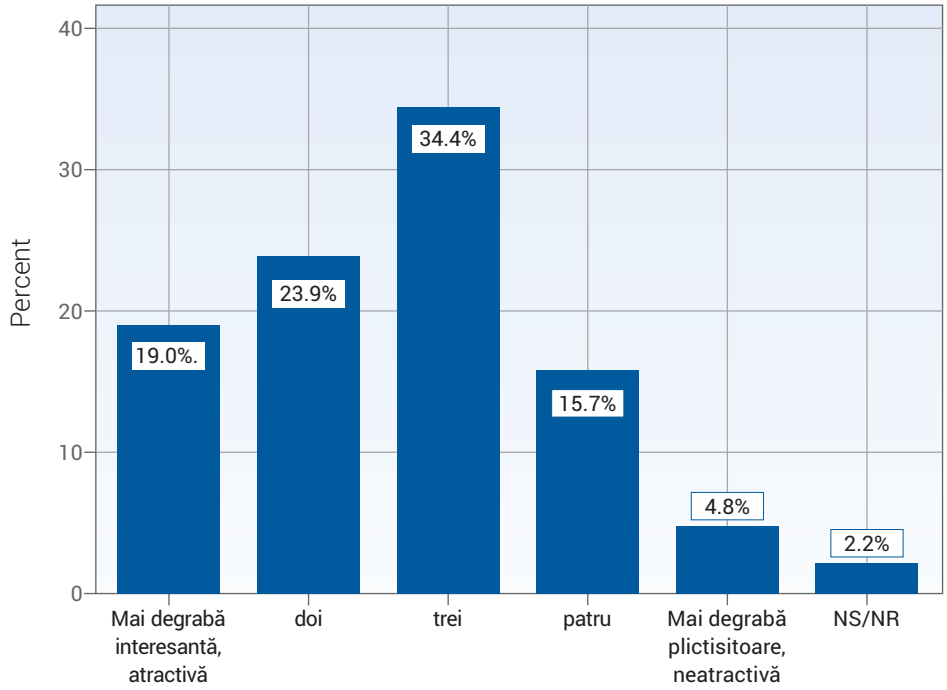

Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați? Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* Prost structurată / Bine structurată.



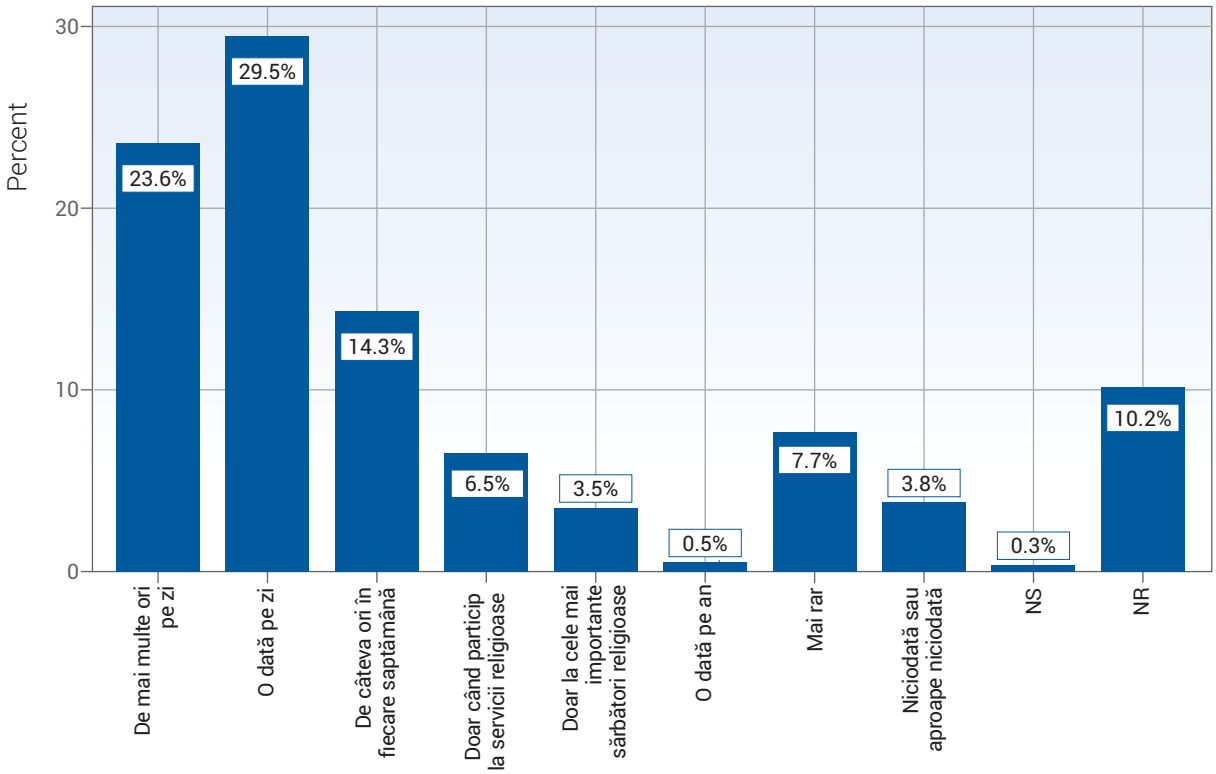

Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați? Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* Dificil de predat */ Dificil de predat.*



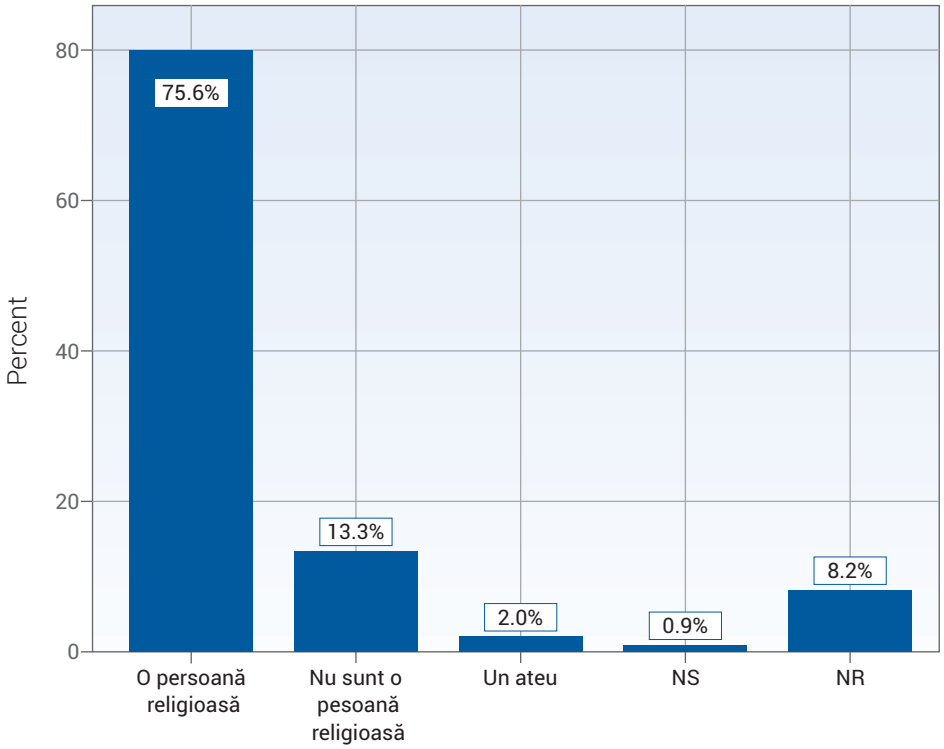

Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați? Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* Greu de înțeles de către elevi / Uşor de înțeles de către elevi.



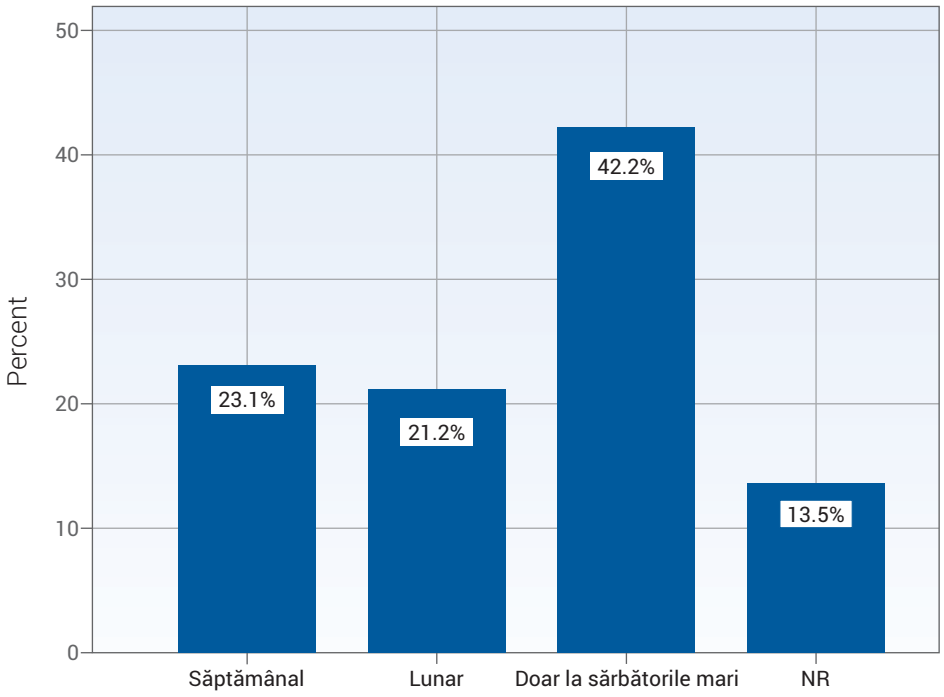

Cum apreciați informația, conținutul programei școlare a disciplinei principale pe care o predați? Acordaţi o notă de la 1 la 5 unde *1 înseamnă ca sunteţi total de acord cu afirmaţia din stânga* iar *5 înseamnă că sunteţi total de acord cu afirmaţia din dreapta.* Interesantă, atractivă / Plictisitoare, neatractivă.



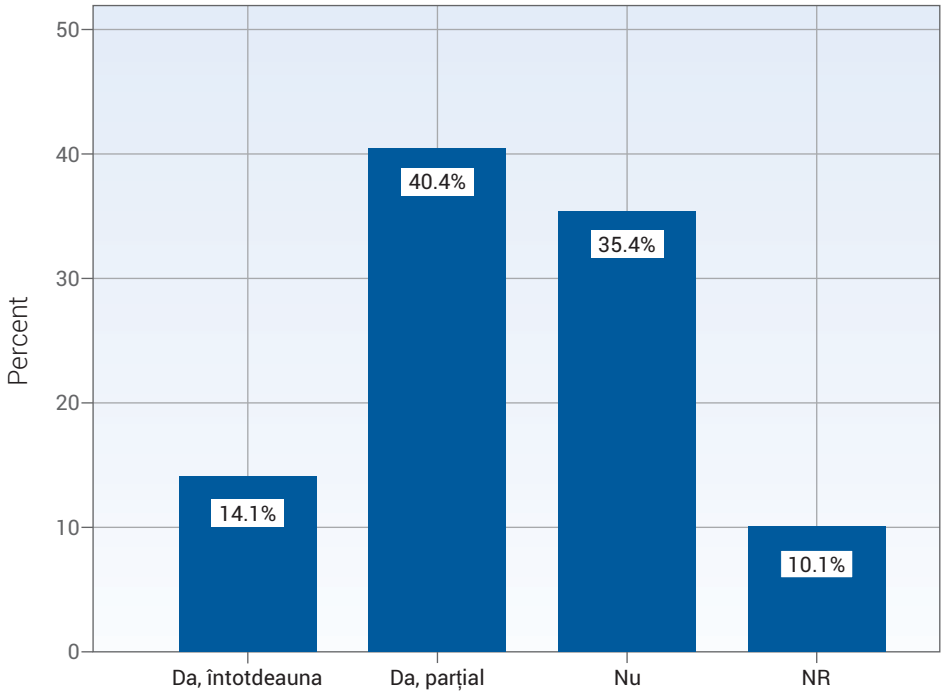

În afară de nunți, înmormântări și botezuri câ de des vă rugați?



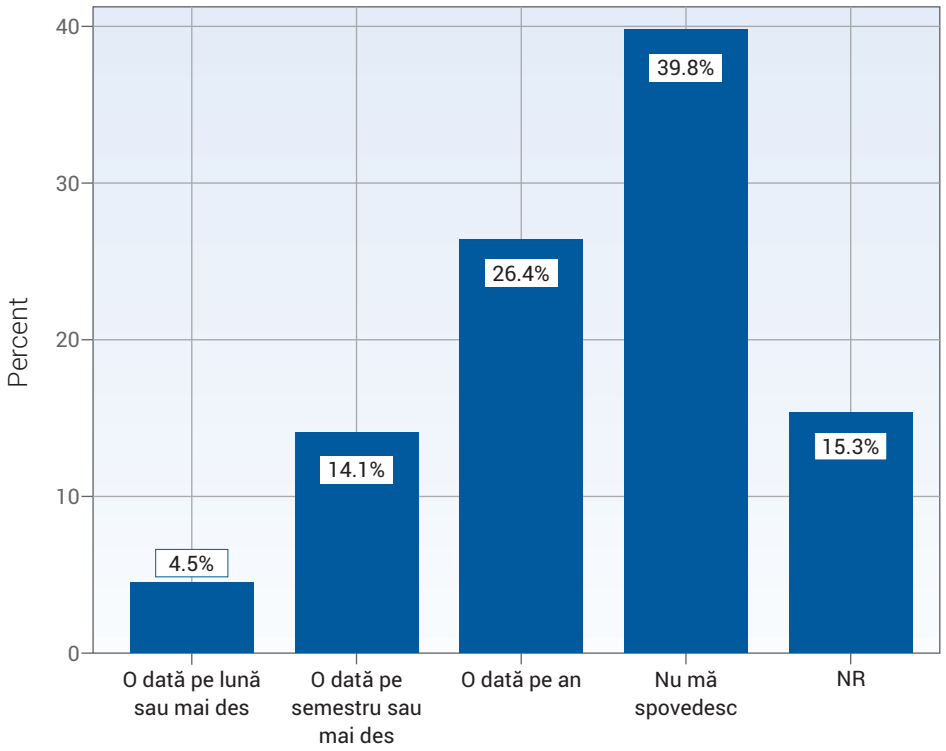

Independent de faptul că mergeți sau nu la biserică, vă considerați:



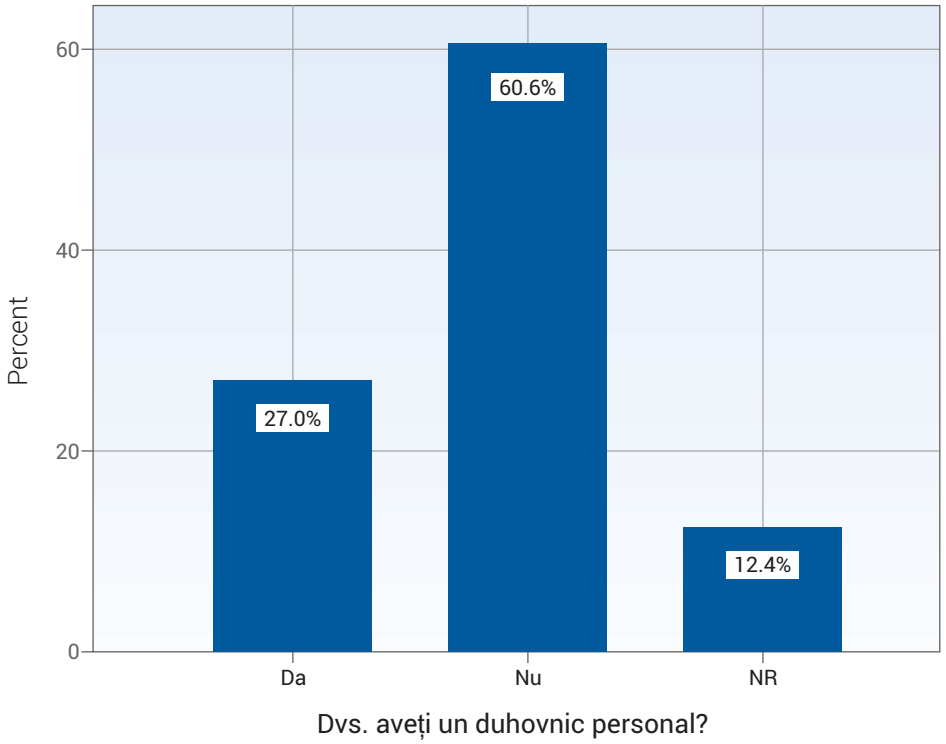

Dvs. mergeți la biserică...?



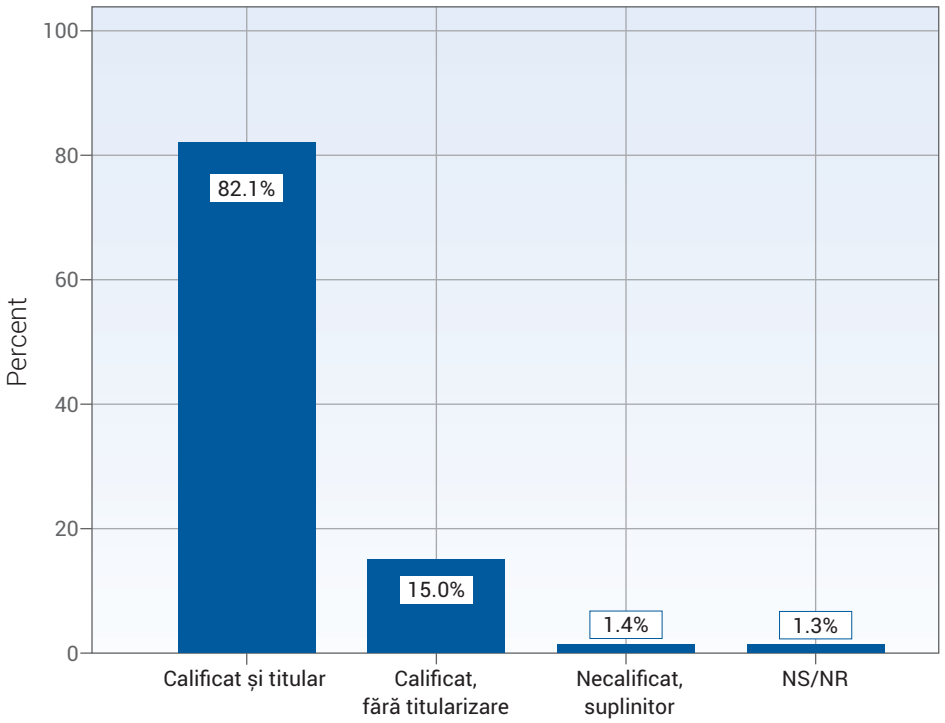

Dvs. țineți posturile mari (Crăciun și Paște)?




Dvs. vă spovediți?




Dvs. aveți un duhovnic personal?



**Despre autor**

**Gabriel Bădescu** este profesor universitar de ştiinţe politice şi director al Centrului de Studiu al Democraţiei de la Universitatea Babes-Bolyai din Cluj. Studiile sale recente includ teme de politici educaţionale, democratizare şi societate civilă. A fost bursier Fulbright la University of Maryland, College Park, şi a urmat specializări in statistică socială la University of Michigan, Ann Arbor.

**Claudiu Ivan** este sociolog, preşedinte al Asociaţiei Centrul pentru Cercetare, Educaţie şi Egalitate de Şanse. Are un doctorat în sociologie obţinut la Universitatea din Bucureşti şi un masterat în politici sociale la Catholic University of Leuven şi LISER. Temele sale de interes centrale sunt inegalitatea de şanse şcolare în educaţie şi abandonul şcolar, cu accent pus asupra elevilor romi.

**Daniela Angi** este cercetătoare la Centrul de Studiu al Democraţiei de la Universitatea Babes-Bolyai din Cluj. Are un doctorat în sociologie la Academia Poloneză de Ştiinţe din Varşovia. Temele centrale care fundamentează activitatea sa de cercetare sunt societatea civila, politicile educaţionale şi implicarea civică a tinerilor.

**Oana Negru-Subţirică** este lector universitar în psihologie la Universitatea Babeş-Bolyai, având titlurile de abilitare şi doctorat obţinute la aceeaşi universitate. Studiile sale recente includ teme de psihologie educaţională şi şcolară, cu accent asupra proceselor de formare a identităţii, motivaţiei şi dezvoltării carierei adolescenţilor.

**Impressum**

Friedrich-Ebert-Stiftung | Abt. Internationaler Dialog | Referat Mit-tel- und Osteuropa | Hiroshimastr. 28 | 10785 Berlin | Deutschland

Responsabil de număr:
Jörg Bergstermann, coordonatorul programelor pentru sindicate în Europa şi America de Nord
Tel.: +49-30-269-35-7744 | Fax: +49-30-269-35-9250
http://www.fes.de/international/moe

Comenzi / Contact:
info.ipa@fes.de

Fără un acord scris explicit din partea Fundaţiei „Friedrich Ebert" (FES), utilizarea comercială a publicaţiilor şi produselor media apărute sub egida FES este interzisă.

Opiniile exprimate în această publicaţie nu sunt în mod necesar şi cele ale Fundaţiei „Friedrich Ebert" (FES).
Această publicaţie a fost tipărită pe hârtie provenită din industria forestieră durabilă (ecologică).

EFQM Committed to excellence

ISBN 978-3-96250-074-0

View publication stats